1st International Conference on Studies In Education (Barcelona'2016)

ICOSEDU

• BARCELONA - SPAIN 2016 •

1st INTERNATIONAL CONFERENCE ON STUDIES IN EDUCATION (BARCELONA'2016)

PROCEEDINGS BOOK

Barcelona / SPAIN
14 - 16 October, 2016

İSLÂM DÜNYASI TURİZM BAŞKENTİ KONYA

Yunus Emre Enstitüsü

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ KONYA - 1975

41 yıl

UNIVERSITATEA DANUBIUS

THE INTERNATIONAL CONFERENCE ON STUDIES IN EDUCATION I (ICOSEDU'2016 –BARCELONA)

PROCEEDINGS BOOK

YAYINLARI

Barcelona, SPAIN
October 14-16, 2016

EDITORS
Yusuf DEMİR
Menşure AŞCI
Mustafa ZENGİNBAŞ
Süleyman UZKUÇ
Julia Haba OSCA

© Her hakkı saklıdır. Bu kitabın tamamı ya da bir kısmı, yazarlarının izni olmaksızın, elektronik, mekanik, fotokopi yada herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.
Bu kitaptaki bilgilerin her türlü sorumluluğu yazarına aittir.

ISBN: 978-605-9269-51-3

© Konya, Aralık 2016

PALET YAYINLARI
Mimar Muzaffer Caddesi Rampalı Çarşı No. 42 Konya
Tel. 0332 353 62 27
e-mail: paletyayinevi@gmail.com
www.paletyayinlari.com

COMMITTEES

ICOSEDU'2016 CONFERENCE CHAIRS

Prof. Dr. Anisoara POPA, Danubius University, ROMANIA

Prof. Dr. Necmi UYANIK, Selcuk University, TURKEY

ICOSEDU'2016 Vice Chair

Assist. Prof. Dr. Yusuf DEMİR

ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. Ahmet Kağan KARABULUT, Selcuk University, TURKEY

Prof. Dr. Dennis BEACH, University of Gothenburg, SWEDEN

Prof. Dr. Ziya SELÇUK, TED University, TURKEY

Prof. Dr. Erdal HAMARTA, Necmettin Erbakan University, TURKEY

Assoc. Prof. Dr. Pigga KESKITALO, Sámi University College, NORWAY

Assoc. Prof. Dr. Alžbeta Brozmanová GREGOROVÁ, Matej Bel University, SLOVAKIA

Assist. Prof. Dr. Megan ADAMS, Kennesaw State University, USA Assist.

Prof. Dr. Kostas MAGOS, University of Thessaly, GREECE Dr. Ahmar MAHBOOB, University of Sydney, AUSTRALIA

Dr. Marlena BIELAK, Stanisław Staszic University of Applied Sciences, POLAND

CONFERENCE SECRETARIAT

Inst. Yavuz Selim ŞİŞMAN

SCIENTIFIC COMMITTEE

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu University, TURKEY
Prof. Dr. James E. WITTE, Auburn University, USA
Prof. Dr. Monica REICHENBERG, University of Gothenburg, SWEDEN
Prof. Dr. Gerry McNAMARA, Dublin City University, IRELAND
Prof. Dr. Paola DAMIANI, University of Torino, ITALY
Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM, Pamukkale University, TURKEY
Prof. Dr. Margaret FRASER, Metropolitan State University of Denver, USA
Prof. Dr. Janina USZYŃSKA-JARMOC, University of Bialystok, POLAND
Prof. Dr. Nikos P. TERZİS, Aristotle University, GREECE
Prof. Dr. Ramazan ARI, Selcuk University, TURKEY
Prof. Dr. Filippo Gomez PALOMA, University of Salerno, ITALY
Prof. Dr. Tharwat M. EL-SAKRAN, American University of Sharjah, UAE
Prof. Dr. Jayakaran MUKUNDAN, Universiti Putra, MALAYSIA
Prof. Dr. Elzbieta JASZCZYSZYN, University of Bialystok, POLAND
Assoc. Prof. Dr. Kemal Sinan ÖZMEN, Gazi University, TURKEY
Assoc. Prof. Dr. Kafenia BOTSOGLOU, University of Thessaly, GREECE
Assoc. Prof. Dr. Mustafa YAVUZ, Necmettin Erbakan University, TURKEY
Assoc. Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK, Sakarya University, TURKEY
Assoc. Prof. Dr. Lee GRAHAM, University of Alaska Southeast, USA
Assoc. Prof. Dr. Allaguly GURBANLYYEV, Necmettin Erbakan University, TURKEY
Assoc. Prof. Dr. Barbora BAZALOVÁ, Masaryk University, CZECH REPUBLIC
Assoc. Prof. Dr. İbrahim BOZKURT, Selcuk University, TURKEY
Assist. Prof. Dr. Joseph ROCHE, Trinity College Dublin, IRELAND
Assist. Prof. Dr. Maxine BROWN, University of North Georgia, USA
Assist. Prof. Dr. Ece SARIGÜL, Necmettin Erbakan University, TURKEY
Assist. Prof. Dr. Barbara J. LEYS, Chicago State University, USA
Dr. Esi MARIUS-COSTEL, Stefan Cel Mare University of Suceava, ROMANIA
Dr. Annalene Van STADEN, University of the Free State, SOUTH AFRICA
Dr. William Joseph ALLEN, Queen's University Belfast, IRELAND
Dr. Derya YILDIZ, Necmettin Erbakan University, TURKEY
Dr. Andres SANDOVAL-HERNANDEZ, University of Bath, UNITED KINGDOM

KEYNOTE SPEAKERS

PROF. DR. ANISOARA POPA, DANUBIUS UNIVERSITY, ROMANIA

PROF. DR. JULIA HABA OSCA, UNIVERSITY OF VALENCIA, SPAIN

Conference Information

Conference Date

ICOSEDU'2016 – Barcelona conference is held between October 14-16, 2016.

Conference Venue

Hotel Catalonia Barcelona Plaza, Barcelona, SPAIN

Language

The official language of the conference is **English**.

Conference Web site

Further information and updates about the conference can be found at

http://www.icosedu.org

About Presentations :

Oral Presentations

A slide projector and a computer will be available in the presentation rooms. Each presenter will have 10 minutes for his/ her presentation and 5 minutes for discussions.

Poster Presentations

Poster should be prepared according to the poster template (80 cm width and 120 cm height). Poster presenters are kindly requested to stand in front of their own posters during the poster sessions to answer arising questions. The posters should be hanged/withdrawn by the presenters.

Contact: icosedu2016@gmail.com

CONTENTS

Relationship Between Gender And Power In Shakespeare's König Lear And Marlene Streeruwitz's Dentro
Alba DE JUAN Y LÓPEZ 1

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerileri İle Ebeveynlerinin Duygusal Zeka Ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Nur Aylin CANBOLAT, Doç. Dr. Saide ÖZBEY 9

Doctoral Study Of Kinesiology In Croatia: The Problems And The Advantages Of The Part-Time Study
Đurđica KAMENARIĆ, Dario NOVAK, Ph.D, Full prof. Lana RUŽIĆ, MD, Ph.D 21

Woman Education And The Place Of Municipality Community Houses In Women Education
Prof. Dr. Emine Demiray, Asst. Prof. Dr. Serpil Dündar 28

Starving For A Change: Analysing The Hunger Games As A Possible Mandatory Text In English Narrative Subject
Emma VALLÉS ESTEVE, Dr. Julia HABA-OSCA 36

Uzaktan Eğitim Sunucu Yükseköğretim Kurumlarının Web Sayfalarının Değerlendirilmesi
Assoc.Prof.Dr.Kamil ÇEKEROL, Lecturer Engin Tamer ŞEN 44

Analysing Voluntary English Preparatory Class Students' Self-Regulation Strategies And Motivational Beliefs
Dr. Fatma ÖZÜDOĞRU 50

An English Language Needs Analysis Of Preparatory Students At A Turkish State University
Dr. Fatma ÖZÜDOĞRU 61

How Students' Experience In Using Moodle Affects Their Achievement
Febrianti Widyahastuti, Margaretha Rozady, Professor Wanlei Zhou 74

Üniversite Öğrencilerinin Siber Zorbalık Duyarlılığı Düzeyi Ve Bu Düzeyin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi
Öğr. Gör. Gökhan KERSE, Arş. Gör. Yağmur KERSE 81

Preschool Education Institutions' Examination Of Outdoor Properties
Ögr. Gör. Dr. Gülay Temiz 89

Family Involvement In Early Childhood Education
Ögr. Gör. Dr. Gülay Temiz 97

The Roles Of Persons In Educational Tv Programs The Example Of Turkish Grammar Programs
Assist.Prof. Dr. İlknur ULUTAK, Assist.Prof. Dr. Ayşenur İNCEELLİ, Assist.Prof. Dr. Özden CANDEMİR..... 103

İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Derslerinde Öğrenme Stratejisi Olarak Kelime Kartlarının Kullanımı İle Kelime Öğretimi
Öğr. Gör. Kadriye Şengül Kutlay 113

Öğrenme Stratejisi Olarak Mındmappıng Tekniğinin Mesleki Almanca Derslerinde Kullanımı
Lecturer Kadriye Şengül Kutlay..... 117

Development Of Open And Distance Undergraduate And Associate Degree Programs In Turkey From 2000 To Present
Assoc.Prof.Dr.Kamil ÇEKEROL, Onur OLUKLULU 120

On Production Of (n+t,n+t+1,n+t+2) Type Heron Triangles By Difference Equation
Allaguly GURBANLYYEV 129

Learning About The World While Speaking And Working In Teams. A Fulfilling Experience In Elementary School
Maria RALLO-VICENT, Dr. Julia HABA-OSCA 136

Çevrenin Korunmasında Sürdürülebilir Kalkınmanın Önemi Ve Yaşam Kalitesi Üzerine Olası Etkileri
Assoc. Prof. Dr. Mevlut KARABICAK, Muge Burcu OZDEMIR 142

World Of Warcraft Oyun Ortaminin Yabanci Dil Öğretiminde Kullanilabilirliğine Yönelik Oyuncu Görüşlerinin İncelenmesi
Arş. Gör. Murat TOPAL, Arş. Gör. Safa EROĞLU 151

Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminde En Önemli Gördükleri Sorunlar: Sakarya Üniversitesi Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Bölümü Örneği
Arş. Gör. Murat TOPAL, Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN, Arş. Gör. İbrahim DUMAN 160

The Effects Of Socioscientific Issues (Ssi)-Based Instruction On Preservice Science Teachers' Attitudes Towards Ssi
Assoc. Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU 166

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Stili İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Lecturer Mücahit ÖZTÜRK, Lecturer Onur DOĞAN 171

Bilgiyi İnşa Etme Sürecinde Yeni Bir Yaklaşım Maker Hareketi
Lecturer Mücahit ÖZTÜRK 176

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretimin İçeriğini Düzenleme Becerilerine İlişkin Bir Durum Çalışması
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül KARABAY, Yrd. Doç. Dr. Mükerrem AKBULUT TAŞ 182

Yabancılara Türkçe Öğretiminin Sosyal Ve Kültürel İlişkilerin Geliştirilmesine Etkileri
Prof. Dr. Şermin Şenturan, Nabi Yavuz Şenturan 191

Graduate Students' Degree Of Satisfaction With Supervisory Relationship And Its Impact On Timely Degree Completion
Noura Al Kandari, Dr. Meznah Al Azmi 197

Uzaktan Eğitime İlişkin Haberlerin Haber Sitelerinde Yer Alması Üzerine Bir Değerlendirme: Hürriyet Ve Habertürk Örneği
Assist.Prof. Dr. Özden CANDEMİR, Assist. Prof. Dr. İlknur ULUTAK, Assist. Prof. Dr. Ayşenur İNCEELLİ 204

Ondört Yaş Grubundaki Öğrencilerin Matematiksel Muhakeme Yetenekleri Ve Matematik Özyeterlilik Algıları Arasındaki İlişki
Arş. Gör. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN, Doç. Dr. Hamza ÇALIŞICI 215

Hasta Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklar: Omü Çocuk Hastanesi Örneği
Arş. Gör. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN, Birol SÜMEN 223

The Reasons Why University Student Candidates Do Not Register To The Departments They Are Placed According To National University Entrance Exam: Anadolu University Case
Dr. Öznur ÖZTÜRK 228

Ortaöğretim 12. Sınıf Öğrencilerinin Çember Ve Elips Kavramlarına İlişkin Sahip Oldukları Kavram İmajları
Yrd. Doç. Dr. Selin (İNAĞ) ÇENBERCİ, Yrd. Doç. Dr. Ayşe YAVUZ 239

A Study Of Comparision On Beta4 And Polynomial Log-Lineer Presmoothing And Cubic Spline Postsmoothing Methods
Res. Ass. Serap BÜYÜKKIDIK..... 244

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (Teog) Sistemi Hakkında Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri
Arş. Gör. Serap BÜYÜKKIDIK..... 254

Psikolojik Danışman Adaylarının Çocuk İstismarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Uşak Üniversitesi Örneği)
Yrd. Doç. Dr. Sibel YOLERİ..... 261

Contributions Of Studying Abroad To Education Processes And Developments Of Outgoing Students Within The Erasmus Exchange Programme
Lecturer Zuhal ENDES..... 270

The 1st International Conference on Studies in Education (ICOSEDU'2016)
October, 14 – 16, 2016,Barcelona-SPAIN

RELATIONSHIP BETWEEN GENDER AND POWER IN SHAKESPEARE'S KÖNİG LEAR AND MARLENE STREERUWITZ'S DENTRO

Alba DE JUAN Y LÓPEZ
Universitat de València, English and German Philology Dept.

dejuany@alumni.uv.es

Abstract

Comparative analysis of literary works has an ultimate purpose of finding common elements and features in order to allow a deeper and more detailed knowledge of said texts. In the case of the study of King Lear and Dentro. a comparative analysis offers not only the possibility to contrast two very different versions with clearly different styles, but also allows to acquire a larger comprehension about the situation of women in different points in history and how feminism has developed. As the plays selected belong to radically different periods of time, comparing them offers the opportunity to analyze timeless social issues women have been suffered from Early Modern England until the last years of the raising of second wave feminism. Opposing the vision society had of womanhood in these two periods of time could give students the opportunity to study how social issues, such as feminism, racism... alter and develop during two opposite points in history, having as a result a change in how such students react to the situations analyzed. In the case of the comparison of König Lear and Dentro topics as forced motherhood, gender roles, patriarchy and the inequality in the distribution of power will be will be explained using scenes from the play to exemplify how they affect the characters of Goneril, Regan and Cordelia. Comparing literary works could be useful for students, not only because of the more exhaustive analysis of the texts, but because it raises awareness about current issues society need to improve and overcome.

Keywords*: feminism, power, patriarchy, motherhood, womanhood, violence, gender roles, virginity, independence.*

1. Introduction

Analyzing any type of literary work inevitably entails a general study of the context of the work and how it affects the general public as well as its acceptance. However, this analysis of the context tends to only cover quite general aspects and it misses how these elements of the historical period have a close influence in the way characters are written by the authors and accepted by the public.

In the case of Shakespeare's *König Lear* and Streeruwitz's *Dentro.*, the aim of this study is to show through a comparative analysis how power is a concept closely related to the gender of the main characters. As this study is focused mainly on the female roles, the complete analysis has been carried through under a feminist perspective in order to prove that the context of both plays has a critical influence in how such characters behave inside the play and how they are interpreted by future scholars. Given that the main intention behind this comparison is offering a more detailed explanation of the context under a feminist perspective, how it has a clear influence in the female roles and the way power fluctuates between those characters a symmetrical comparative four-part structure that includes the totality of elements mentioned before has been followed. The aim behind using this type of structure is

to obtain an objective basis in order to perform a further analysis of the play and the characters based mostly on a personal interpretation of the original text, the german version and the study of different feminist and historic treatises. The result of performing this comparative analysis could be highly beneficial, especially for students who pursue a career in any type of bilingual major.

2. Review of Literature

2.1 *König Lear*

In order to perform a successful comparative analysis, it is essential to understand the basis of the study. In this case, the german translation by Frank Günther of the shakespearean classic King Lear was the starting point of this study. The play was chosen due to several reasons as it offers an extensive number of male and, specially, female roles to analyze and was developed during an intense historical moment.

The reason behind selecting a classic play such as King Lear was that many studies and treatises have been carried through in the past, offering this way a wider range of perspectives and analysis that can be questioned using, as in this case, a more feminist point of view. These studies have offered a great deal of information regarding the acceptance and the context of the play but failed when the female roles were analyzed, as the vast majority of them turned out to be very superficial and biased interpretations of the female characters, specially Goneril and Regan. However, the historical studies used to base this comparative analysis had thrown some light in aspects that had an undeniable effect on how Goneril, Regan and Cordelia have been interpreted by scholars. Some elements that had a special influence in how women were considered during the 17th century such as misconceptions about women's psychology and anatomy, gender roles, the reign of Elizabeth I and patriarchy (Fletcher, 1995: 61) appear clearly portrayed in König Lear, specially if we focus in how the male characters see the female ones. Lear's behaviour towards his daughters is a clear symbolism to the treatment suffered by women in Early Modern England, being the figure of Lear a clear representation of a patriarchal system.

Given the fact that the play counts with three complex female characters, it seemed extremely suitable to select it as a base for a feminist comparative analysis. Despite most of the interpretations of these characters, as stated before, followed a not very exhaustive analysis of the female roles, other studies as *Fantasies of the female Evil: The Dynamics of Gender and power in the shakespearean Tragedy (2003)* have helped to highlight the links between the real context where the play was published and the fictional reality of the characters.

2.2 *Dentro.*

This version written by Marlene Streeruwitz in 1998 was chosen as possible comparative resource not only because the time gap between the original play and the german version offered a very different portrayal of a very similar situation, but because the play was written by an author who never doubted in labeling herself as a feminist (as some of her work such as *Das wird mir alles nicht passieren ...Wie bleibe ich FeministIn* (2011) prove). Although the main characters in Dentro. are Goneril, Regan, Cordelia and Lear, as we can find in the shakespearean play, the original version of the plot changes drastically and adapts to some of the main issues of the time like violence inside the household, forced motherhood, virginity (Osborne, 2001: 25) or the unequal distribution of power (Niekant, 2009: 100). All these situations appear symbolically represented in a typical domestic situation in which Goneril and

Regan try to prevent Cordelia from the misfortunes a life as a wife and mother would bring her. Despite their intentions, as can be seen in King Lear, are doubtful their reactions and attitudes reflect all the issues mentioned above. As in the original play, the example of one specific family serves as tool to reflect the social inequalities women suffered during the last years of the second wave of feminism, which made a more than a suitable choice to analyze the development of feminism.

3. Methodology

As the aim of carrying through this study was not only giving a feminist point of view to the plays of *Dentro*. and *König Lear* but also suggest this as a new method of analyzing characters and literary texts, the methodology followed was symmetrical in both plays.

In the case of *König Lear* the first thing done was a superficial reading of the play, then the elements that could be considered more important were selected. Also, the aspects of the character's personality that seemed more significant were narrowed down. After this, it was necessary to research about the context of the play but without relating it to the plot or the characters. In this case some aspects that later had an important influence on the play were found, such as the differentiations society in Early Modern England made between men and women that were the basis of the future creation of gender roles (Fletcher, 1995: 61) or the common belief that women were inherently inferior to men based on the aristotelian theory that distinguishes "body" and "form" or "essence" (Solana Dueso, 2005: 25). The concept of patriarchy and how a patriarchal society reflects in the household had also a notorious presence not only in all the studies consulted but also in both plays, making it one of the the main topics discussed in this comparative analysis.
For *Dentro.* the methodology used was identical, with the only difference that it was necessary to do a deeper and more aware first read, given the language complications the play supposed. As Streeruwitz used a deconstructed language as a way of defeating patriarchy (Calero, 2007: 12), when the analysis of the context was carried out, "*A Companion to America's Women's History"* (2002) by Nancy A. Hewitt served to explain the effects of second wave feminism in the US and *"Atempause: Feminismus als demokratische Projekt"* (1999) aswell as *"Putting German Feminism in a Historical Perspective"* (2003) by Heike Trappe helped to focus the effects of feminism in Germany.

The purpose of this symmetrical structure was allowing the reader to associate similar concepts in order to establish links between the two plays. As the work developed in this contrastive analysis had the intention of ensuring a proper, objective knowledge of the contexts for future interpretations of the plays, the process followed was based on an extensive research of possible useful information regarding the topic, trying to ensure this way a less biased interpretation of the texts. As this study is based on a personal opinion no surveys or external opinions were included, being the main result a compilation of personal reasonings and interpretations open to discussion.

4. Results

The research process and the compilation of information about the situation of women in Early Modern England and Germany during the last year of the second wave feminist resulted in the following interpretation of the plays and the how the female characters reflect the problems women suffered during both periods of time.

The first interpretations that will be explained will be the ones regarding *König Lear*. As explained before, the elements of the context that drew more attention about how women were considered during Early Modern England were the misconceptions about their anatomy and psychology. Regarding this issue, the basis of such misconceptions were the judeo- christian tradition and its vision about women and the influence of Aristotle's theory of gender, having as a result the consideration of women as the "weaker vessel" (Fletcher, 1995: 51). These two misconceptions had an obvious influence in how women were considered by the english society of the time as we can see in a quote by Alexander Ross cited in Fletcher's book *Gender, Sex & Subordination in England 1500-1800 "*[...] the fatness, softness and laxity of women's body, besides the abundance of blood [...] her proness to anger and venery argue imbecility of mind and strength not heat" (Fletcher, 1995: 86). Another misconception about womanhood was the belief that women needed to be mothers in order to be fulfilled. Even if this concept has a wider influence in *Dentro*. than in *König Lear*, in the case of the second play Cristina León pointed out to a scene that exemplifies clearly this social construct of motherhood- womanhood as a unique concept:

> Gib auf die Absicht, wenn's dein Wille war
> Dass das Geshöpf da Frucht trägt!
> In ihren Leib verpflanz Unfruchtbarkeit!
> Vertrockne ihr's Organ für die Vemehrung,
> Und nie entrspring aus ihrm schandvollen Leib (*König Lear*, 1997: 63)

In this scene, Lear is furious with his daughter because she did not follow his wishes and, as revenge, he curses her with the worst outcome for a woman during those times, infertility. This scene, which normally may not call the attention of the reader, is quite important because it is a clear example of how women were only considered a mean to assure the future offspring of the family. Therefore, when Lear curses his daughter, he is dehumanizing her (León, 2003: 94- 95).

These beliefs of women's capacities and intelligence and their role in society are the total opposite of what can be found in *König Lear.* Along the play the female characters are the ones who make the decisions and manipulate the male characters in order to obtain power. Even if the intentions of the older sisters are questionable, they are quite far from the idea of heated, illogical women unable to handle power that we can find in some of the studies mentioned before. Oddly enough, the one who seems to fit in this description is Lear himself.

Together with these misconceptions, gender roles have also an undeniable significance in the play of *König Lear.* As stated before, women had clear functions inside the english society. They were meant to be mothers, nurturers and devoted to their husbands and children. However, in the case of *König Lear* it can be seen how Goneril and Regan step out of this gender roles by not showing any intention to become mothers or never fulfilling this role as nurturers (they do not show any sign of concern about their father

well- being) as we can see in this extract: "Bei Tag und Nacht komt es mir quer; allstündlich braust er von einer Schandtat in die nächste, dass jeder hier gereizt ist; ich mach's nicht mehr mit"(*König Lear*, 1997: 43-45). Furthermore, they show uncommon qualities such as thirst for power or selfishness.

Patriarchy is also a crucial element inside the plot of the play, as it could be said that the complete action that develops in the tragedy is the result of a patriarchal society. In the case of *König Lear*, what triggers the future decisions of the sisters is when Lear makes them prove their love to him, making them confront each other. Apart from that, even if he promises to give them a part of the territory (and as a result, power) he is not willing to let their daughters make decisions and overreacts when their wishes are not followed. He never truly leaves his role as patriarch of the family and his erroneous actions always seem to be forgiven or justified, a privilege the female characters can not count on. In the following extract from *The American Science Review: Early Liberal Roots of Feminism: John Locke and the Attack on Patriarchy,* Butler points out that

> The patriarchal family experience was universal. The family in the seventeenth century was a primary group [...] The family patriarch was an universally knowledged authority [...] by linking the authority of the king with the authority of the father, a theorist could inmediately clarify the nature of a subject's political obligations (Butler, 1978: 36)

In addition, and under a personal perspective as there are no studies that can confirm the following statement, it could be interpreted that the reign of Elizabeht I could have had some influence in how the characters of Goneril and Regan are portrayed by Shakespeare. As we can find cited in Fletcher's book, Elizabeth I said " I have the heart of a man, not of a woman and I am not afraid of anything" (cit. in: Fletcher, 1995: 79).

Finally, and to conclude the part of this analysis focused on Shakespeare's play, five scenes were chosen that reflect how power and gender relate to each other through physical/verbal violence. Regarding verbal violence, the scenes chosen were: In Act I Scene I when Lear forces their daughter to prove their love he is displaying the power and influence he has among his daughters by making them confront each other (*König Lear*, 1997: 10). Also in this same scene, Cordelia acquires power when she refuses to prove her love through words as she believes her actions should be enough. Here Cordelia not only stands up for her beliefs, but also directly confronts patriarchy by disobeying her father: "Was soll Cordelia sagen? Liebe und schweig" (*König Lear,* 1997: 17). Another scene that exemplifies this use of language to perpetuate power is when Goneril refuses to fulfill her father's demands, to which Lear responds "Ich hab Scham, dass du Macht hast, mein Mannsein so zu schütteln" (*König Lear,* 1997: 65). Here, Lear shows embarrassment when he realizes how easy is for his daughter to threat his masculinity. Regarding power inflicted through violent acts, the scenes chosen were when Regan demands to take one of Gloucester's eyes out as she believes he has betrayed her (*König Lear*, 1997:163) and when Goneril murders her sisters and then kills herself after fighting for Edmund's love: "Sir, ihre Gattin, ihre Gattin: und deren Schwester ist tot, von ihr vergiftet; sie gesteht's" (*König Lear*, 1997: 257)

In the case of Streeruwitz's Dentro. we also find some aspects related to the context that appear reflected along the play. The aspect that has more relevance in the plot is the social construct based on women's necessity and obligation to become mothers. The plot of this german version of *König Lear* is based on how Cordelia does everything in her hand to avoid becoming a wife and a mother. As we can see in the following extract, "Bekomm so lang wie möglich keine Kinder. Erstens bleibst du schön. Und er muss

warten. Dass du Kinder. Söhne. Jedenfalls" (*Dentro.*,1998: 409) Goneril tries by all means to stop Cordelia from having children. Independently to the intention behind Goneril's advice, this could be interpreted as criticism against the traditional family structure. Apart from this scene, another aspect that criticises forced motherhood and the traditional family is that is quite possible that Cordelia and her mother (defunct) suffer abuses from Lear. This does not appear explicitly on the play but can be justified basing on some scenes that will be explained later. Apart from the criticism to these two aspects, we can also find an important negative judgement to the idea of virginity as a measurement of a woman's worth. In the case of *Dentro*., the older sisters suggest Cordelia to take her own virginity with a fish so no man will want her, as it happens when Edgar think she has truly taken her virginity and then refuses to marry her, as he thinks she is now not worth his love (*Dentro*., 1997: 414). Related to virginity, it could be said that there is some sort of praise to sexual liberation when the older sisters openly talk about their sexuality and the way they put it into practise using the metaphor of making orange jam.

> Für mich nicht. Meine liebe Regan. Für mich nicht. Ich weiss nur. Nur wenn man es besser macht als die Besten. Wilder als die Wildesten. Verschlagener als die Verschlagensten. Dann bekommst du, was du willst. Und wenn ich mir meine eigene Orangenmarmelade machen will. Dann mache ich mir mein eigenees Rezept. (*Dentro.*: 409)

Next, and as it was stated before, in *Dentro*. we can also find an important criticism to the distribution of power. As we can see in the following quote cited in *Gender und Macht in der deutschprachigen Literatur*, feminists advocated for women being "a political subject" and, therefore, have more influence in any political agenda

> Das Verbindene zwischen beiden, Wellen" ist das politische Zield der „Subjektwerdung von Frauen", wie es in den 1970er und 1980er Jahren Hiess: die politische Anerkennung der Frau als (Staats-)Bürgerin (citizenship), die soziale Anerkennung/Inklusion von „Frauen als Subjekte[n], als Individuen mit eigener Stimme, als vollberechtigte Menschen. (Niekant, 2009: 100)

As explained before, Ana R. Calero interpreted the time on stage the female characters own in comparison to male's appearances as a symbolism to this attempt of empowering women in political matters (2007:12).

Following the same structure as when *König Lear* was analyzed, five scenes were chosen in order to reflect how power and gender relate to each other. Regarding language as a way of perpetuating power, Ana R Calero states two elements that that exemplify this idea of language as weapon: firstly, the fact that we can find the play with a deconstructed language was interpreted as an attempt by Marlene Streeruwitz to criticise patriarchy (Calero, 2007: 12) and to reflect the lack of communication between the characters. Ana R. Calero also interpreted Cordelia's silence in both *König Lear* and *Dentro*. as an acceptance to gender roles or as a possible weapon against the structures of power that appear in the plays:

> Cordelia hingegen bedient sich des Schweigens, was zweierlei Lesarten zulässt. Auf der einen Seite folgt sie den Sitten jener Zeit, in der eine Frau nichts zu sagen hat, aber auf anderen Seit kann ihr Schweigen als Rebellion gegen diese Machtstrukturen interpretiert werden (Calero 2007: 12-13)

Taking these statements into account, the two scenes chosen to exemplify violence through spoken acts were: Szene VII when Regan, pretending to be Lear, blames Cordelia for all the problem the family has, insults her intelligence and points out how her stupidity would not allow her to be a good mother,

creating an obvious sense of guilt in Cordelia (*Dentro*., 1997:415). The other scene chosen was Scene XII, when Lear and Cordelia speak and she attempts to open up about her feelings having as response the complete invalidation of them and making her consider suicide (*Dentro.*, 1997: 420).

To conclude, in contrast to *König Lear,* in *Dentro*. we can find more examples of physical violence. For this part the next three scenes were chosen: the first and more notorious scene to exemplify physical abuse is Scene X. In this scene, Edmund falsely believes Cordelia is not a virgin anymore, what he believes is a valid reason to rape her and then justify himself telling her he loves her and would marry her anyway (*Dentro.*, 1997: 41). This could be interpreted as the issue of marital rape, another aspect criticised by feminists (Rutherford, 2011: 76). The other two scenes that portray power through violence are inflicted to the characters by themselves as a result of the constant abuses from the male protagonists and the frustrations resulted from the constant social oppressions. These scenes are Cordelia's suicide attempt after being sexually abused (*Dentro.*, 1997: 419) and when Goneril poisons her sister and then kills herself in scene XVII after confessing "[...]Ich hab dich lieb, Regan.- In den neuen Zeiten sind wir besser tot. Regan. - Wir Fruen. Wir sind schon in ein Grab geboren" (*Dentro.*, 1997: 429).

5. Discussion and Conclusion

The process of contrasting and analyzing these two plays and their context had two principal aims. The first intention behind writing this dissertation was to offer a comparative analysis of feminism and how female characters are portrayed in literature. While studying *König Lear* and *Dentro.* we find the same play written under two radically different perspectives., first the original script, written by a man in the 17th century and the second, a rewriting by a feminist woman in 1997. Comparing two texts with similar basis but that belong to two highly separated periods of time offers a wide vision about how feminism has evolved, which elements have improved and which sadly remain the same despite all the years inbetween the plays. Putting both plays and contexts on perspecctive allows the reader to realize the many flaws feminism had and the incredible number of situations of inequality women still suffer even if society falsely believes to have overcome everyday sexism. Even if it is true that women have finally acquired their deserved rights in many fields such as political issues or job opportunities, some basic aspects such as their right to not become mothers or sexual freedom without consequences are still quite far from being accepted by society's standards.

Given the many possibilities and interpretations a comparative analysis of classic literature may have, it could be interesting and even advisable to, perhaps, include these type of literature study in the higher levels of education. This way, students can not only analyze some technical elements of both plays (structure, characters, language) but also it would create a natural discussion about current issues such as feminism, society's changes and constructs. In addition, and as it was the case while analyzing *König Lear* and *Dentro*., comparing two literary works can be quite useful for students cursing any type of bilingual study, as it offers the opportunity to compare how the texts are written in the original language and the second language version while providing the chance to acquire a wider vocabulary and contrast different writing styles. To conclude, any type of literary analysis than includes an underlying aim of understanding our everyday reality would help to create future educators who are not only well prepared in subjects related to their field of expertise, but also capable of transmiting better values to their students, change their vision of the world and help overcome situations of inequality.

References

Butler, Melissa (1978). *The American Science Review: Early Liberal Roots of Feminism: John Locke and the Attack on Patriarchy* . London: American Political Science Association.

Calero Valera, Ana. R (2007). „Das Theater als letzter Ort der Befreiung': Marlene Streeruwitz' *Dentro*."*Gender und Macht in der deutschsprachigen Literatur*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Fletcher, Anthony (1995). *Gender, Sex & Subordination in England 1500-1800*. New Haven: Yale University Press.

Hewitt, Nancy A (2002). *A Companion to American's Women's History*. Oxford: Blackwell Publishing.

Kurz- Scherf. Ingrid; Lepperhoff, Julia & Alexandra Scheele (2009). *Feminismus: Kritik und Intervention*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

León, Cristina (2003). *Fantasies of Female Evil: The Dynamics of Gender and Power in Shakespearean Tragedy.* Newark: University of Delawere Press.

Osborne, Susan (2001). *Feminism*. Hardepen: Pocket Essentials.

Rutherford, Alexandra (2011). *Handbook of international feminisms: perspectives on psychology, women, culture, and rights*. New York, London: Springer.

Shakespeare, William (1997). *König Lear Zweisprachige Ausgabe Deutsch von Frank Günther*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Solana Dueso, Jose (2005). *La construcción de la diferencia sexual en Aristóteles*. Barcelona: Universidad de Zaragoza.

Streeruwitz, Marlene (1998). *Waikiki-Beach, und andere Orte: die theaterstücke*. Frankfurt am Main: Fischer.

Streeruwitz, Marlene (2011). *Das Wird Mir Alles Nicht Passieren ...: Wie Bleibe Ich FeministIn*. Frankfurt Am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.

Trappe, Heike (2003). *Putting German Feminism in a Historical Perspective*. United States: American Sociological Association.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİ İLE EBEVEYNLERİNİN DUYGUSAL ZEKA VE YAŞAM DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ[1]

Nur Aylin CANBOLAT[2]
Doç. Dr. Saide ÖZBEY[3]

Özet

Araştırma okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ile ebeveynlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Genel Bilgi Formu', 'Sosyal Beceri Ölçeği', 'Schutte Duygusal Zeka Ölçeği' ve 'Yaşam Doyumu Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokulların anasınıflarına, bağımsız anaokullarına ve özel anaokullarına devam eden 48-72 aylık okul öncesi dönem çocukları ve bu çocukların anne-babaları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini evrenden basit rastgele örnekleme yoluyla seçilen 332 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile ebeveynlerin 'Duygusal Zekâ Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır ($p<0.05$). Çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile ebeveynlerinin 'Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$). Ebeveynlerin yaşam doyumları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Anne ve babaların 'Duygusal Zeka Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında annelerin lehine anlamlı farklılık saptanmıştır($p<0.05$). Anne ve babaların 'Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$).

Anahtar Kelimeler: *Okul Öncesi Eğitim, Sosyal Beceri, Duygusal Zeka, Yaşam Doyumu*

RESEARCH ON THE CORRELATIONS BETWEEN EMOTIONAL QUESTIONING (EQ) LEVEL AND LIFE SATISFACTIONS OF PARENTS AND SOCIAL SKILLS OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Abstract

This research has targeted the interrelations between emotional questioning and life satisfactions of parents and social skills of pre-school children. The research is in the model of coherent scanning which is one of the general scanning models. In this study, general information form, scale of social skill, schutte emotional questioning scale and life satisfaction scale was applied. The universe of this research has been constituted by pre-school age of children (48-72 months old) who attend at public kindergartens affiliated to Ministry of National Education (MEB), independent kindergartens and private kindergartens and their parents who live in Yenimahalle central district of Ankara province during 2015-2016 academic year. At the end of the research a positively observed correlation between the points which achieved by children's social skill scale and the total points of parents' which achieved by 'Emotional Questioning Scale' ($p<0.05$). There is no relationship has been correlated between the points achieved by children through 'Social Skill Scale' and the points achieved by parents through 'Life Satisfaction Scale' ($p>0.05$). A positive correlation has been observed between the life satisfactions of parents and their level of emotional intelligence ($p<0.05$). From the points of parents through all the sub dimensions of 'Emotional Intelligence Scale' and the total points achieved from the scale, a meaningful difference on behalf of mothers has been recognised ($p<0.05$). No meaningful

[1]Bu makale Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Saide ÖZBEY danışmanlığında yürütülen Nur Aylin CANBOLAT'ın yüksek lisans tez çalışması temelinde hazırlanmıştır.

[2] Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi ABD., aylinozmen5@gmail.com
[3] Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi ABD., saideozbey@gmail.com

difference has been defined among the points achieved by mothers and fathers through 'Life Satisfaction Scale' (p>0.05).

Key Words: *Pre-school Education, Social Skills, Emotional Intelligence, Life Satisfaction Scale.*

1.Giriş

Yaşamın ilk yılları sosyal ve duygusal gelişim açısından kritik bir dönemdir. Bu süreçte çocuğun merak ederek soru sorması, başkalarını dinlemesi, anlaması, paylaşması sosyal ilişkilerinin gelişimini sağlamaktadır (Erten, 2012, s. 3-4). Çocuklar doğdukları andan itibaren bulunduğu sosyal çevre içerisinde toplumun davranış kalıplarını, tutumlarını ve kendisinden beklediği davranışları başka bir ifadeyle sosyal becerileri öğrenerek sosyalleşme sürecini geliştirmeye devam eder (San Bayhan ve Artan, 2005, s. 237-238).

Sosyal beceriler, iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi diğerleriyle olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerilerdir (Kapıkıran, Bora- İvrendi, Adak, 2006, s. 19). Bireyin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım etmesinde, haklarını kullanabilmesinde sosyal becerilerin önemi büyüktür. Sosyal becerilere sahip olan çocukların insanlarla iletişimleri iyidir, yaşıtlarıyla nasıl zaman geçireceklerini bilirler. Özgüvenleri tamdır, akran gruplarına kolaylıkla katılabilirler, istenmeyen davranışlar göstermezler, işbirlikçidirler, paylaşmayı bilirler. Empati kurmakta başarılıdırlar, çevrelerine kolay uyum sağlar, çatışmalardan uzak kalmayı başarabilirler. Bu çocukların grup üyeleri ile arasındaki iletişimin kalitesinde artış görülmekte ve bu sayede ileriki yaşamında sorun çözme becerisi gelişmektedir. Nitekim bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi bireyin toplumsal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanması ile olanaklıdır (Çubukçu ve Gültekin, 2006, s. 156; Gülay ve Akman, 2009: 58).

Okul öncesi dönemde çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminin desteklenmesinde aile etkin bir yere sahiptir. Çocukların, sosyal becerilerini, kişilik atıflarını, sosyal uyumlarını ve değerlerini edindiği hayatının bu döneminde ilk etkileşim ailede ve ebeveynlerle iletişim kurma ile başlar. Daha sonra kardeşler, akranlar ve diğer yetişkinlerin iletişime katılmasıyla gelişir. Yapılan birçok araştırmaya göre ebeveyn tutumları, anne baba eğitim düzeyi, tam ya da parçalanmış aile gibi birçok aileye ilişkin faktörler çocukların sosyal beceri kazanımını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000, s. 15; Brodeski ve Hembrough, 2007, s. 18; Seyhan ve Zincir, 2009, s. 9). Bunların yanı sıra anne-babanın kişilik özellikleri, değer yargıları, çocuğa yaşamının ilk yıllarında sağladıkları sosyal deneyim edinme fırsatları da çocuğun sosyal becerileri kazanmasında etkilidir (Yener, 2014, s. 16). Bu süreçte anne ve baba çocuğa sevgi verip onun için güven ortamı sağlayarak, çocuklarının yeteneklerinin gelişimine yardım ederek, davranışlarına yön vererek uyması gereken kuralları öğretmekte ve gerektiğinde denetleyip geri dönütler vererek çocukta sosyal davranışların gelişmesini sağlamaktadır. (Bazarbashı, 2014, s. 2; Saltalı, 2013, s.115; Sergin ve Giverts, 2003, s. 136). Çocuklar onunla yakından ilgilenen ebeveynin empatik davranışlarından etkilenmektedir (Gülay ve Akman, 2009, 66).

Çocuklar üzerinde bu denli etkili olan ailede ebeveynlerin duygusal zekâ düzeyi ve yaşam doyumlarının da çocukların sosyal davranışlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Duygusal zekâ bireylerin birbirini anlamasını, insanlar ile iyi ilişkiler kurmayı, zorluklarla mücadele etmede daha başarılı olmayı sağlayan sosyal yetilerin bütünüdür (Bar-On, 2006, s. 3). Duygusal zekâ, bireyi kendi potansiyel hedeflerinin peşinde koşmaya sevk etmekte, en içten değerlerini ve özlemlerini harekete geçirmektedir (Kılıçarslan, 2010, s. 31). Duygusal zekâ sayesinde kişi kendini nasıl göreceğini, başkalarına tepki verirken ne gibi seçenekleri olduğunu ve bu seçeneklerden hangisini kullanması gerektiğini, korkularını, endişelerini ve umutlarını nasıl ifade edeceğini öğrenmektedir (Field'den aktaran Bazarbashı, 2014, s. 21). Birey iş, eğitim ya da özel yaşamında istediği amaca ulaşabilmek için duygularını akıllıca ve istediği yönde kullanabiliyorsa duygusal zeki olarak değerlendirilebilirler. Duygusal zekası yüksek bireyler empati, duyguları ifade etme ve anlama, kendini kontrol edebilme, bağımsız davranabilme ve farklı ortamlara uyum sağlayabilme, kişilerarası sorunları çözme, sebat, sevecenlik, nezaket, saygı gibi özelliklere sahiptirler (Yeşilyaprak,2001, s. 140).

Ebeveynlerin duygularını kontrol edebilme, çocuğuna sıcak ve samimi aile ortamı oluşturabilme, empati becerisi, sorun çözebilme, saygı, nezaket ve çocuklarıyla kuvvetli bağ kurma gibi özellikleri çocuğun yaşamı boyunca sosyal ve duygusal gelişimine olumlu katkı sağlaması bakımından oldukça önemlidir (Günindi, 2008, s. 2; Şahin ve Ömeroğlu, 2015, s. 44).

Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin yaşam doyumları da yüksek olmaktadır (Deniz ve Yılmaz, 2004; Deniz ve Yılmaz 2006; İnci, 2014; Kırtıl, 2009). Yaşam doyumunun yüksek olması ise bireylerin; gelişim görevlerini yerine getirmesini, akademik başarısının yüksek olmasını, olumlu sosyal ilişki kurma yeterliliğinin olmasını, duygusal problemlerin az olmasını, mutlu ve uyumlu olmasını ve kendini kabul etmesini sağlamaktadır (Ülker-Tümlü ve Recepoğlu, 2013, s. 206). Bireyin kendi yaşamını nasıl algıladığına bağlı olarak değişen yaşam doyumu, kişinin iş, boş vakit ve diğer zaman dilimlerindeki yaşamına gösterdiği duygusal tepki veya tutumudur. Yaş, cinsiyet, çalışma ve iş koşulları, eğitim seviyesi, din, ırk gelir düzeyi gibi etkenlerin yanı sıra, evlilik ve aile yaşamı, toplumsal yaşam, kişilik özellikleri, biyolojik etkenler de yaşam doyumu ile ilişkili kavramlardır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985, s. 71; Köker'den aktaran Akandere, Acar ve Baştuğ, 2009, s.18). Dolayısıyla ailenin ve evlilik uyumunun yaşam doyumunu etkileyen önemli bir faktör olduğu düşünüldüğünde mutlu ve doyum sağlanan evliliklerde aile refahı ve aile içi iletişim olumlu yönde olacak bu durum aile içinde çocuğun olumlu gelişimine katkı sağlayacaktır.

Bu nedenle bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ile ebeveynlerinin duygusal zeka düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1-Çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile ebeveynlerinin 'Duygusal Zeka Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında ilişki bulunmakta mıdır?

2-Çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile annelerinin 'Duygusal Zeka Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında ilişki bulunmakta mıdır?

3-Çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile babalarının 'Duygusal Zeka Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında ilişki bulunmakta mıdır?

4-Çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile ebeveynlerinin 'Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında ilişki bulunmakta mıdır?

5-Ebeveynlerin 'Duygusal Zeka Ölçeği'nden aldıkları puanları ile ebeveynlerin 'Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında ilişki bulunmakta mıdır?

6-Ebeveynlerin 'Duygusal Zeka Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında farklılık bulunmakta mıdır?

7-Ebeveynlerin 'Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında farklılık bulunmakta mıdır?

2.Yöntem

Araştırma Modeli

Ebeveynlerin duygusal zekâ ve yaşam doyum düzeyleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu çalışma genel tarama modelinin kullanıldığı bir araştırmadır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir (Karasar, 2014, s. 79). İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2014, s. 81). Çocukların sosyal becerileri bazı değişkenlere göre inceleneceği için 'İlişkisel Tarama Modeli' seçilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına ve özel anaokullarına devam eden 48-72 çocuklar ve bu çocukların anne-babaları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini evrenden 'Basit Rastgele Örnekleme' formülü (Çıngı, 1990) kullanılarak

belirlenmiş 332 çocuk oluşturmaktadır. 48- 60 aylık 122(%36,7) ve 60-72 aylık 210(%63,3) çocuğun bulunduğu bu örneklemde, çocukların 173(%52,1)'ü kız ve 159(%47,9)'u erkektir. Ayrıca çocuklardan 110(%33,1) tanesi bağımsız anaokuluna, 162(%48,8) tanesi anasınıfına ve 60(%18,1) tanesi özel anaokuluna devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen '*Genel Bilgi Formu'*, çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek için '*Sosyal Beceri Ölçeği'*, ailelerin duygusal zeka düzeylerini ölçmek için *'Schutte Duygusal Zeka Ölçeği'* ve ailelerin yaşam doyum düzeylerini ölçmek için *'Yaşam Doyumu Ölçeği'* kullanılmıştır.

'Genel Bilgi Formu' çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, okul türü, çocuğun tam aileye sahip olup olmadığı, anne babanın evlilik yılı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin mesleği ve babanın mesleği gibi bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeleri içermektedir.

'Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği' (Preschool and Kindergarden Behaviour Scale (PKBS–2)), okul öncesi dönemde 3–6 yas çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla 1994 yılında Kenneth W. Merril tarafından gelistirilmiş; Türkiye'de geçerlik ve güvenirlik çalışması Alisinanoğlu ve Özbey tarafından (2009) yapılmıştır.*'Sosyal Beceri Ölçeği', Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri, Sosyal Etkileşim* olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği'nin birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .92, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .88, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .88; Sosyal Beceri Ölçeği'nin toplam Cronbach Alfa değeri ise .94, olarak saptanmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği 23 maddeden oluşan, 'Hiç, Bazen, Nadiren ve Sık Sık' şeklinde puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 92 en düşük puan ise 23'dür. Toplam puanın yüksek olması çocukların sosyal becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Özbey, 2012, s. 25).

Araştırmada ebeveynlerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek için Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Altın ve Dornheim (1998) tarafından geliştirilen ve Austin, Saklofske, Huang ve McKenney (2004) tarafından revize 41 maddelik *Schutte Duygusal Zeka Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeğin Türkiye'de geçerlik ve güvenirlik çalışması Tok ve Saltukoğlu tarafından (2009) yapılmıştır. Schutte Duygusal Zeka Ölçeği 5'li derecenlendirme içeren likert tipi bir ölçektir. Ölçek *İyimserlik/Ruh Hali, Duyguların Kullanılması ve Duyguların Değerlendirilmesi* olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa değeri ise .82'dir (Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2011, s. 325).

Diener, Emmons, Larsenand ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş olan '*Yaşam Doyumu Ölçeği'nin* Türkiye' de geçerlik ve güvenirlik çalışması Durak (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin ortalaması 21.91, standart sapması 6.16, iç tutarlılığı .81'dir. Ölçeğin toplam korelasyonu Türk öğrenciler için .55 ve .63 arasındadır. Ölçek 16 yaşından büyük herkese uygulanabilir (Durak, Şenol-Durak ve Gençöz, 2010, s. 416).

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına ilişkin analizlere yer verilmiştir.

Araştırma Sorusu 1: Çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile ebeveynlerinin 'Duygusal Zeka Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında ilişki bulunmakta mıdır?

Tablo 1. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar İle Ebeveynlerin Duygusal Zekâ Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Ait Spearman's Rho Testi

	N=332	Ebeveyn İyimserlik	Ebeveyn Duyguların Kullanımı	Ebeveyn Duyguların Değerlendirilmesi	Ebeveyn Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam
Sosyal İş Birliği Becerileri	r	,07	,13(*)	,10	,13(*)
	p	,237	,014	,061	,015

Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri	r	,02	,01	,06	,04
	p	,784	,923	,242	,494
Sosyal Etkileşim Becerileri	r	,00	,10	,12(*)	,10
	p	,998	,058	,034	,080
Sosyal Beceri Ölçeği Toplam	r	,02	,087	,10(*)	,092*
	p	,339	,056	,037	,047

***p<0.05**

Tablo-1 incelendiğinde çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nin *Sosyal İşbirliği* alt boyutundan aldıkları puanlar ile ebeveynlerin 'Duygusal Zeka Ölçeği'nin *Duyguların Kullanımı* ($r_{(332)}$=0.13), alt boyutundan ve 'Duygusal Zeka Ölçeği'nin toplamından ($r_{(332)}$=0.13), aldıkları puanlar arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (p<0.05). Çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nin *Sosyal Etkileşim* ($r_{(332)}$=0.12), alt boyutundan aldıkları puanlar ile ebeveynlerin *Duyguların Değerlendirilmesi* alt boyutundan aldıkları puanlar arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nin toplamından aldıkları puanlar ve ebeveynlerin 'Duygusal Zekâ Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(332)}$=0.92, p<0.05).

Araştırma Sorusu 2: Çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile annelerinin 'Duygusal Zeka Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında ilişki bulunmakta mıdır?

Tablo 2. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar İle Annelerin Duygusal Zekâ Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Ait Spearman's Rho Testi

	N=332	Anne İyimserlik	Anne Duyguların Kullanımı	Anne Duyguların Değerlendirilmesi	Anne Duygusal Zeka
Sosyal İş Birliği Becerileri	r	,04	,13(*)	,05	,11
	p	,516	,016	,351	,057
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri	r	,040	,05	,03	,02
	p	,470	,339	,613	,668
Sosyal Etkileşim Becerileri	r	,010	,06	,10	,10
	p	,924	,262	,064	,084
Sosyal Beceri Ölçeği Toplam	r	,01	,10(*)	,06	,078
	p	,437	,033	,136	,076

***p<0.05**

Tablo-2 incelendiğinde çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerin 'Duygusal Zeka Ölçeği'nin *Duyguların Kullanımı* alt boyutundan aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(232)}$=,10, p<0.05). 'Sosyal Beceri Ölçeği'nin *Sosyal İşbirliği* alt boyutundan aldıkları puanlar ile annelerin 'Duygusal Zeka Ölçeği'nin *Duyguların Kullanımı* alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(332)}$=,13, p<0.05).

Araştırma Sorusu 3: Çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile babalarının 'Duygusal Zeka Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında ilişki bulunmakta mıdır?

Tablo 3. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar İle Babaların Duygusal Zekâ Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Ait Spearman's Rho Testi

	N=332	Baba İyimserlik	Baba Duyguların	Baba Duyguların Değerlendirilmesi	Baba Duygusal

			Kullanımı		Zeka
Sosyal İş Birliği Becerileri	r	,07	,08	,109(*)	,13(*)
	p	,205	,142	,048	,022
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri	r	,05	,05	,07	,05
	p	,346	,384	,217	,322
Sosyal Etkileşim Becerileri	r	,01	,107	,09	,09
	p	,894	,053	,089	,106
Sosyal Beceri Ölçeği Toplam	r	,04	,04	,10(*)	,09(*)
	p	,218	,242	,041	,048

***p<0.05**

Tablo-3 incelendiğinde çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nin toplamından aldıkları puanlar ile babaların 'Duygusal Zeka Ölçeği'nin *Duyguların Değerlendirilmesi* alt boyutuna ($r_{(232)}$=,10, p<0.05) ait puanları arasında ve 'Duygusal Zeka Ölçeği'nin toplamından aldıkları puanlar arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(232)}$=,09, p<0.05). Çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nin *Sosyal İşbirliği* alt boyutundan aldıkları puanlar ile babaların 'Duygusal Zeka Ölçeği'nin *Duyguların Değerlendirilmesi* alt boyutundan ($r_{(232)}$=,109, p<0.05) ve 'Duygusal Zeka Ölçeği'nin toplamından aldıkları puanlar arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(232)}$=,13, p<0.05).

Araştırma Sorusu 4: Çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile ebeveynlerinin 'Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında ilişki bulunmakta mıdır?

Tablo 4. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar İle Ebeveynlerin Yaşam Doyumu Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Ait Spearman's Rho Testi

	N=332	Ebeveyn Yaşam Doyum Ölçeği
Sosyal İş Birliği Becerileri	r	,04
	p	,443
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri	r	,01
	p	,833
Sosyal Etkileşim Becerileri	r	,09
	p	,114
Sosyal Beceri Ölçeği Toplam	r	,03
	p	,298

Tablo-4 incelendiğinde çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile ebeveynlerinin 'Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasından anlamlı fark olmadığı görülmektedir (p>0.05). Anne ve babaların 'Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile annelerin 'Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanlar ve babaların 'Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır (p>0.05).

Araştırma Sorusu 5: Ebeveynlerin 'Duygusal Zeka Ölçeği'nden aldıkları puanları ile ebeveynlerin 'Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında ilişki bulunmakta mıdır?

Tablo 5. Ebeveynlerin Duygusal Zekâ Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar İle Yaşam Doyumu Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Ait Spearman's Rho Testi

	N=332	İyimserlik	Duyguların Kullanımı	Duyguların Değerlendirilmesi	Duygusal Zeka
Yaşam Doyumları	r	,22(*)	,07	,21(*)	,26(*)
	p	,000	,095	,000	,000

***p<0.05**

Tablo-5 incelendiğinde ebeveynlerin yaşam doyumları ile duygusal zeka düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(332)}$=,26, p<0.05).

Araştırma Sorusu 6: Anne ve babaların 'Duygusal Zeka Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında farklılık bulunmakta mıdır?

Tablo 6. Anne ve Babaların Duygusal Zeka Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Signed Ranks (İşaretli Sıralar) Testi

Duygusal Zeka	Ebeveyn	N	Ortalama	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
İyimserlik	Anne	332	46,97	5,71	155,99	25426,00	2,12	,034
	Baba	332	46,09	5,87	141,67	19125,00		
Duyguların Kullanımı	Anne	332	20,52	3,33	142,10	23730,50	2,89	,004
	Baba	332	19,93	3,29	139,39	15890,50		
Duyguların Değerlendirilmesi	Anne	332	38,19	5,28	154,63	24741,50	2,44	,015
	Baba	332	37,14	5,96	135,45	17744,50		
Duygusal Zeka Ölçeği Toplam	Anne	332	154,63	15,47	171,97	32330,00	4,84	,000
	Baba	332	149,71	16,39	134,49	16811,00		

***p<0.05**

Tablo-6 incelendiğinde anne ve babaların 'Duygusal Zekâ Ölçeği'nin tüm alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından aldıkları puanlar arasında annelerin lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir (p<0.05).

Araştırma Sorusu 7: Anne ve babaların 'Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında farklılık bulunmakta mıdır?

Tablo 7. Anne ve Babaların Yaşam Doyumu Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Signed Ranks (İşaretli Sıralar) Testi

	Ebeveyn	N	Ortalama	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Yaşam Doyumu	Anne	332	22,74	6,55	143,52	18370,00	,46	,646
	Baba	332	22,77	6,73	133,20	19850,00		

Tablo-7 incelendiğinde anne ve babaların 'Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (p>0.05).

4. Tartışma ve Sonuç

Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerinin duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Bu nedenle tartışma benzer ölçeklerle yapılan çalışmaların sonuçları dikkate alınarak tartışılmaya çalışılacaktır.

Tablo1'e göre, çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nin toplamından aldıkları puanlar ve ebeveynlerin 'Duygusal Zekâ Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynlerin duygusal zekâlarına ilişkin yapılan çalışmaların sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir. İşmen(2004), duygusal zekâ ve aile işlevleri adlı çalışmasında ebeveynlerin duygusal zekâ seviyesi arttıkça ailevi işlevlerden *Duygusal Tepki Verebilme* işlevini daha sağlıklı olarak gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bulut (1990)'a göre *Duygusal Tepki Verebilme* işlevini yerine getirebilen bir ailede sevgi, şevkat gibi güzel duygular ön plandadır. Aile üyeleri mutluluk, neşe gibi ferahlık ifade eden duyguların yanında üzüntü, korku gibi duygularını da sözle ya da davranışlarıyla ifade edebilirler.

Çocuklar için çok önemli bir yere sahip olan anne-babaların, çocuğa olan geri bildirimleri, pekiştirmeleri, sağladıkları öğrenme yaşantıları çocuğun kendilik değerini, sosyal gelişimini biçimlendireceği için çocuklarına karşı yaygın olarak kullandıkları tutumlar çok önemlidir (Sezer ve Oğuz, 2010, s. 745). Özarabacı (2006), çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ebeveyn sosyal beceri ölçeğinin *Duyussal Kontrol* alt boyutu ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki saptamıştır. Seçer ve Karabulut(2016) ise anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ebeveyn sosyal beceri ölçeğinin *Duyuşsal Anlatım* boyutu ile çocuk sosyal becerisi arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Duygusal zeka, bireyin iletişim becerilerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Diğer insanların beden dili ve anlatımlarına bakılarak, onların ne hissettiğini bilme ve davranışlarını buna göre düzenleme becerisi ebeveyn çocuk etkileşimine önemli katkılar sağlamaktadır. Bir başka ifadeyle, duygusal zekada neyin nasıl söylendiği ve aktarıldığı bilgisi veya yeteneği sosyal ilişki etkinliğinde ön plana çıkmaktadır (Özdemir Yaylacı, 2006, s. 209). Nitekim yapılan çalışmalar duygusal zeka ile iletişim becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır (Çetinkaya ve Alparslan, 2011; Özbey, 2013). Çeşitli nedenlerle duygusal etkileşimin azaldığı ya da yok olduğu ailelerde eşler arası ve ebeveynin çocukla olan iletişim becerileri de zayıflamakta söz konusu durum çocuğun sosyal duygusal gelişimini olumsuz etkilemektedir (Kandır ve Alpan, 2008, s. 36). Duygular üzerine odaklanıp, onları anlayıp dile getirmek ve çevredekilerin duygu ve gereksinimlerini anlayıp o gereksinmeleri karşılamak sorunsuz, yapıcı ve huzurlu bir evlilik hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu noktada iletişim ve birbirini anlamada, birlikte hoş vakit geçirmede, evlilikte öfkeyi kontrol edebilmede, karşılaşılan sıkıntıların üstesinden gelebilmede, evlilik uyumunun sağlanmasında yüksek duygusal zekaya sahip olma önemli bir yere sahiptir (Baba, 2010, s. 50-51). Duygusal zekanın yüksek olması çiftlerin evlilik uyumunu olumlu etkilemektedir. Uyumlu evliliklerde ise çocukların olumlu davranışları artmakta ve sosyal gelişimleri desteklenmektedir (Özbey, 2012; Üncü 2007).

Duygusal zekâ ile yapılmış söz konusu çalışmalar bu araştırma sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde ebeveynlerin duygusal zekalarının direk ve dolaylı olarak ebeveyn tutumlarına yansıdığı ve buna paralel olarak da çocukların sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 2'e göre çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerin 'Duygusal Zeka Ölçeği'nin *Duyguların Kullanımı* alt boyutundan aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Webster-Stratton(1990) çocuklarının olumsuz sosyal davranışlar sergiledikleri ailelerde annenin depresyonlu olduğunu saptamıştır. Duygusal zeka açısından umutlu olmak; kişinin kaygıya, öfkeye ya da depresyona yenik düşmemesi anlamına gelmektedir (Goleman, 2015, s. 96, 100, 106). Duygusal zeka, korku, depresyon ve öfke gibi duygu ve ruh hallerini etkili bir şekilde yönlendirebilmek, kendini motive edebilmek, özellikle hayal kırıklığına uğradığında iyimser kalabilmek, empati, yani başka insanların görüş açısından bakabilme kabiliyeti ve ilişkilerdeki sosyal kabiliyettir (Goleman'dan aktaran Konrad ve Hendl, s. 11). Sonuçlar değerlendirildiğinde annelerin duygusal zekalarının yüksek olması depresyona girmelerini engelliyici bir faktördür. Dolayısıyla annelerin duygusal zekasının yüksek olması sağlıklı duygu durumuna sahip olmalarını sağlamaktadır. Bu durum da annelerin çocuklarının sosyal gelişimini desteklemesinde önemli bir yere sahiptir.

Bazarbashı(2014), çalışmasında annelerin duygusal zekaları ile demokratik tutum arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Afkaş Özkafacı, (2012); Ogelman, Önder, Seçer, Erten, (2013); Sarı,

(2007) yaptıkları çalışmalarda annelerin demokratik tutumlarının çocukların sosyal beceri kazanımlarını olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır. Yapılan çalışmalar ve bu araştırma sonucu annelerin duygusal zekalarının anne davranışları üzerindeki dolayısıyla çocukların sosyal becerileri arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koyduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Tablo 3' e gore çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nin toplamından aldıkları puanlar ile babaların 'Duygusal Zeka Ölçeği'nin toplamından aldıkları puanlar arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Çocuğun psikolojik açıdan iyi olmasında ve davranışsal problemleri ortaya çıkarmasında, babanın ilgi ve sevgisinin etkisi, anne ilgi ve sevgisinin etkisi gibi önemli bir yere sahiptir (Erdoğan, 2004, s. 147). Babaların duygusal zekasının yüksek olması demokratik tutuma sahip olmaları üzerinde etkilidir. Demokratik tutuma sahip ve babalık rolünü iyi algılayan babaların çocuklarının da sosyal beceri düzeyleri yüksek olmaktadır (İnci, 2014; Keleşoğlu, 2008; Türkoğlu ve Gültekin-Akduman, 2015). Anne ve babaların duygusal zeka puanları incelendiğinde, annelerin 'Duygusal Zeka Ölçeği'nin' *Duyguların Kullanımı* alt boyutu ile çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna karşılık babaların 'Duygusal Zeka Ölçeği'nin tümünden aldıkları puanların çocukların sosyal becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu durum çocukların davranışlarını şekillendirmede anne kadar babaların da etkili olduğunu ortaya koymak açısından önem taşımakta ve babanın çocuk davranışları üzerindeki etkin rolünü ortaya koyan literatür bilgisini desteklemektedir.

Tablo 4'e göre, çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile ebeveynlerinin 'Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasından anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Anne ve babaların 'Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile annelerin 'Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanlar ve babaların 'Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 5'e göre yaşam doyumu ile ebeveynin duygusal zekası arasında çift yönlü pozitif bir ilişki olduğu; Tablo 1'e göre ise ebeveynlerin Duygusal zekaları ile de çocukların sosyal becerileri arasında pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla yaşam doyumunun doğrudan olmasa da ebeveynlerin duygusal zekâlarına etki ederek çocukların sosyal becerilerini dolaylı yoldan etkilediğini söyleyebilmek mümkündür.

Tablo 5'e göre ebeveynlerin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Yapılan araştırmalarda duygusal zekası yüksek bireylerin yaşam doyumunun daha yüksek olduğu sonucunu desteklemektedir (İnci, 2014; Kırtıl, 2009).

Tablo 6'a göre anne ve babaların 'Duygusal Zeka Ölçeği'nin tüm alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından aldıkları puanlar arasında annelerin lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p>0.05$). Yapılan çalışmalar incelendiğinde bu sonucu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Güngör Houser (2009); Köse (2009); Nikolaou ve Tsaousis (2002); Rehber ve Atıcı (2009) çalışmalarında kadınların duygusal zeka düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğuna ilişkin sonuca ulaşmışlardır.

Tablo 7'e göre anne ve babaların 'Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Evlilik doyumu ile yaşam doyumu birbirini etkileyen kavramlardır. Evlilik yaşantısındaki mutluluk, kişinin toplam mutluluğuna etki etmektedir. Evlilikteki uyum arttıkça çiftlerin yaşam doyumu de artmaktadır (Çelik ve Tümkaya, 2012; Kahveci, 2016; Yıldız ve Baytemir, 2016).

5. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre anne babalara, eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Erkek çocuk yetiştirirken, özellikle babalar çocuklarına doğru model olabilmek adına aile içi etkili iletişim, anne-baba-çocuk ilişkileri, eşler arası iletişim gibi konularda kurslara, seminerlere katılabilir kendini geliştirebilir.

Hem annelerin hem de babaların katılacağı, çocukların sosyal becerilerini desteklemeye yönelik uzun süreli aile eğitim programları hazırlanabilir.

Çocukların sosyal gelişiminde babaların da önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bu noktadan hareketle öğretmenler aile katılımı çalışmalarında baba katılımını artırmaya yönelik etkinlikler planlayabilir ve babaların eğitim sürecine daha fazla katılmasını sağlayabilir.
Görsel medyada baba-çocuk ilişkisini anlatan programlar düzenlenebilir ve yazılı basında dergiler, gazeteler hazırlanabilir.
Babaların duygusal zeka düzeylerini artırmak için, duyguları güçlendirme eğitim programına katılmaları sağlanabilir.
Yeni yapılacak çalışmalar farklı yaş grubu çocukları kapsayacak şekilde de yapılabilir.
Çocukların duygusal zeka düzeyleri ile anne babalarının tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Akandere, M., Acar, M. & Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *SelçukÜniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*(1), 23-32.

Aktaş Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul..

Alisinanoğlu, F. & Ulutaş İ. (2000). *Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. Milli Eğitim Dergisi, 145*(1), 15-19.

Baba, E. (2010). *Evli çiftlerin duygusal zeka düzeyleri ile evlilik uyumlarının karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Bar-On, R. (2006). The bar-on model of emotional-socialintelligence (ESI). *Psicothema*, *18*(1), 13-25.

Bazarbashı, F. (2014). *2-6 yaşlarda çocukları olan annelerin duygusal zeka düzeyleri ve bazı demografik özellikleri ile çocuk yetiştirmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Brodesk, J. & Hembrough, M. (2007).*Improvingsocialskill in youngchildren*. An Action ResearchProject. Degree of Master of Art inTeaching and Leadeship. Saint XavierUniversty, Chicago, Illinois.

Bulut, I. (1990). Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) El Kitabı. Ankara: Özgüzeliş Matbaası.

Çelik, M. & Tümkaya, S. (2012). Öğretim elemanlarının evlilik doyumu ve yaşam doyumlarının iş değişkenleri ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(1), 223-238.

Çetinkaya, Ö. & Alparslan, A. M. (2011). Duygusal zekanın iletişim becerileri üzerine etkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 363-377.

Çıngı, H. (1990). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi.

Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, *37*(1), 155-174.

Deniz, M. E. & Yılmaz, E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultay'ında sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Deniz, M. E., & Yılmaz, E. (2006). Üniversite Öğrencilerinde duygusal zeka ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(25), 17-26.

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

Durak, M., Senol Durak, E. & Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of the satisfaction with life scale among Turkish university students, correctional officers and elderly adults. *Social Indicators Research*, *99*(1), 413-429.

Erdoğan, A. (2004). Çocuğun Psikososyal Gelişiminde Babanın Rolü. *Yeni Symposium,42(*4), 147-153.

Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Goleman, D. (2015). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. Banu Seçkin Yüksel), İstanbul:Varlık Yayınları.

Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler.* Ankara: Pegem Akademi.

Gültekin-Akduman, G., Günindi, Y. & Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *8*(37), 673-683.

Güngör Houser, A. (2009). *Evli bireylerin sahip oldukları iletişim çatışması türü, romantik kıskançlık ve duygusal zeka düzeylerinin evlilik doyumları üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İnci, M. A. (2014). *Baba tutumlarının anasınıfı ve ilkokul ve birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İnci, S. (2014). *Aday öğretmenlerin duygusal zeka ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

İşmen, E. (2004). Duygusal zeka ve aile işlevleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 55-75.

Kahveci, G. A. (2016). *Evli çiftlerde evlilik uyumu, evlilik çatışma biçimi ve depresyon düzeylerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kandır, A. & Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum, 10*(4), 33-38.

Kapıkıran, N. A., Bora-İvrendi, A. & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 19-27.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Keleşoğlu, Ö. (2008). *Bireylerin ana-baba tutumları ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiler.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kılıçarslan, F. (2010). *10 Adımda duygusal zeka.* Ankara: Nobel.

Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Konrad, S. & Hendl, C. (2001). *Duygularla güçlenmek.* İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.

Köse, N. (2009). *7-13 yaş çocuklarının duygusal zeka düzeyler*i. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Nikolaou, I. & Tsaousis, I. (2002), Emotional intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stres and organizational commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, *10*(4), 327- 342.

Ogelman H. G., Önder, A., Seçer, Z. & Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29*(1), 144-152.

Özarabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilinler Dergisi,16*(1), 163-179.

Özbey, S. (2012). Ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile altı yaş çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(1), 43-62.

Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Yayını*, *23*(2), 21-32.

Özbey, S. (2013). An investigation on candidate preschool teachers' communication skills and emotional intelligence. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi,14*(a), 297-305.

Özdemir Yaylacı, G. (2006). *Kariyer yaşamında duygusal zeka ve iletişim yeteneği.* İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Rehber, E. & Atıcı, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*(1), 323-342.

Saltalı-Durmuşoğlu, N. (2013), Okul öncesi dönemde duygusal becerilerin geliştirilmesi, *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi,3*(6), 107-119.

San-Bayhan, P., Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür.

Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Seçer, Z. & Karabulut, N. (2016). Anne- babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin analizi. *Türk Eğitim Dergisi, 41*(185), 147-165.

Sergin, C. & Giverts, M. (2003). Handbook of communication and social interaction skills. J. O. Grene & B. R. Burleson (Ed.), *Methods of social skills training and developments* içinde (s.135-179). London: Lawrence Erlbaum.

Seyhan, D. & Zincir, H. (2009). Tutuklu / hükümlü gençlerin benlik saygısı düzeyleri ile aile özelliklerinin incelenmesi ve aralarındaki korelasyonun belirlenmesi. *Aile ve Toplum, 11*(5), 7-24.

Sezer, Ö. & Oğuz, V. (2010). Üniversite öğrencilerinde kendilerini değerlendirmelerinin ana baba tutumları ve bazı sosyo demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(3), 743-758.

Şahin, H. & Ömeroğlu, E. (2015). Psikososyal gelişim temelli öğretim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(5), 39-56.

Tatar, A., Tok, S. & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülten, 21*(4), 325-338.

Türkoğlu, D. & Gültekin-Akduman, G. (2015). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Hüseyin Hüsnü Tekışık Özel Sayısı, 224-241.

Ülker-Tümlü, G. & Recepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3*(3), 205-213.

Üncü, S. (2007). Duygusal zekâ ve evlilik uyumu ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disrupter of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*(4), 302-312.

Yener, P. (2014). *Okul öncesi eğitimi alan 60 ay ve üzeri çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Kış* (25)139-146.

Yıldız, M. A. & Baytemir, K. (2016). Evli bireylerde evlilik doyumu le yaşam doyumu arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 67-80.

DOCTORAL STUDY OF KINESIOLOGY IN CROATIA: THE PROBLEMS AND THE ADVANTAGES OF THE PART-TIME STUDY

Đurđica KAMENARIĆ
University of Zagreb, Faculty of Kinesiology, Postgraduate Office, Croatia
dkamenar@kif.hr

Dario NOVAK, Ph.D
University of Zagreb, Faculty of Kinesiology, Deptartment of General and Applied Kinesiology, Croatia
dario.novak@kif.hr

Full prof. Lana RUŽIĆ, MD, Ph.D
University of Zagreb, Faculty of Kinesiology, Department of Kinesiological Anthropology and Methodology, Croatia
lana.ruzic@kif.hr

Abstract

In the terms of education, doctoral study in general is the highest degree that a student can gain in high education. The Faculty of Kinesiology, University of Zagreb has acquired long tradition and experience to conduct doctoral study. The Board of doctoral study monitors very precisely and methodically all activities concerning doctoral achievement. Despite the good results of students' satisfaction with doctoral study, the Board of doctoral study also identified some problems, such as: almost 100 % of our doctoral students are fully employed in other institutions. That strongly interferes with their availability through the workweek and diminishes the amount of time of their possible engagement. That was the major reason why the Faculty decided to conduct the study as a part-time study, contrary to the situation in some other countries where the government provides the PhD scholarships. On the other hand, the part time study is not always a downside. It allows flexibility and it provides the opportunity for more students to attend the study, and it is not limited by government scholarships. It means that more students have decided to enrol to study and it recently became apparent that there are more students from another field of research (such as medicine, economy engineering) enrolling.

The aim of this study is to present the outlines of the Doctoral study of Kinesiology at the Faculty of Kinesiology in Zagreb while emphasizing the main problems and advantages of the part-time PhD study curriculum.

Keywords: *doctoral study, kinesiology, PhD study curriculum, part-time study*

1. Introduction

The trained and educated staff in kinesiology is important for education, science jobs in higher education, business, as well as in the public sector, with an emphasis on health and sport sectors.

Taking into consideration the indicators showing that morbidity and mortality rates in a population are independently related to a sedentary way of life than to various other risks (smoking, overweight, high blood pressure, etc.), the role of scientists involved in research in the area of sport and/or recreational physical activities is vital in economical terms as well (reduced sick leave rate, medical treatment costs, efficiency at work among the employed population, and the like). (WHO, Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health, 2010.)

Scientific work in kinesiology is interdisciplinary and collaborative. Accordingly, kinesiology as a science is an integral part of numerous research projects in biomedicine, humanities and social sciences, public health sciences, biotechnology and various other sciences. A scientist who conducts research in the field of kinesiology is indispensable in research teams in a number of research projects.

In the terms of education, the doctoral study in general is the highest degree that a student can gain in high education. The PhD degree signifies that one has attained the greatest level of competence in a certain field of study and that one has the requisite analytical skills to carry out the most complex

research tasks,

The Faculty of Kinesiology, University of Zagreb has acquired long tradition and experience to conduct doctoral study. So far, the scientific postgraduate study of kinesiology was completed by 289 applicants who were awarded master's degree and 180 who were awarded doctor's degree, 104 of which during the last ten years. The doctoral study of kinesiology is the only doctoral study in the field of kinesiology within the Zagreb academic community. The first Doctoral study of Kinesiology, as a reformed study to comply with the Bologna Process, (Bologna Declaration. 1999, http://www.aic.lv/ace/acedisk/ Bologna/ maindoc) and the corresponding procedures for the attainment of the academic degree of Doctor of Science were put in place in 2005.

The aim of this study is to present the outlines of the Doctoral study of kinesiology at the Faculty of Kinesiology in Zagreb while emphasizing the main problems and advantages of the part-time PhD study curriculum.

2. Description of Doctoral program of Kinesiology at the Faculty of Kinesiology in Zagreb

The two categories (scientific and teaching) of the student's cumulative workload during the doctoral study amount to 5,400 hours, which is equivalent to 180 ECTS credits. In this program, a special attention was given to the distribution of various forms of teaching activities. The „ex cathedra" lectures encompass only 20% of the overall classes while the rest of the classes encompass research seminars, workshops and discussion panels showing that the students had actively participated throughout the course of study.

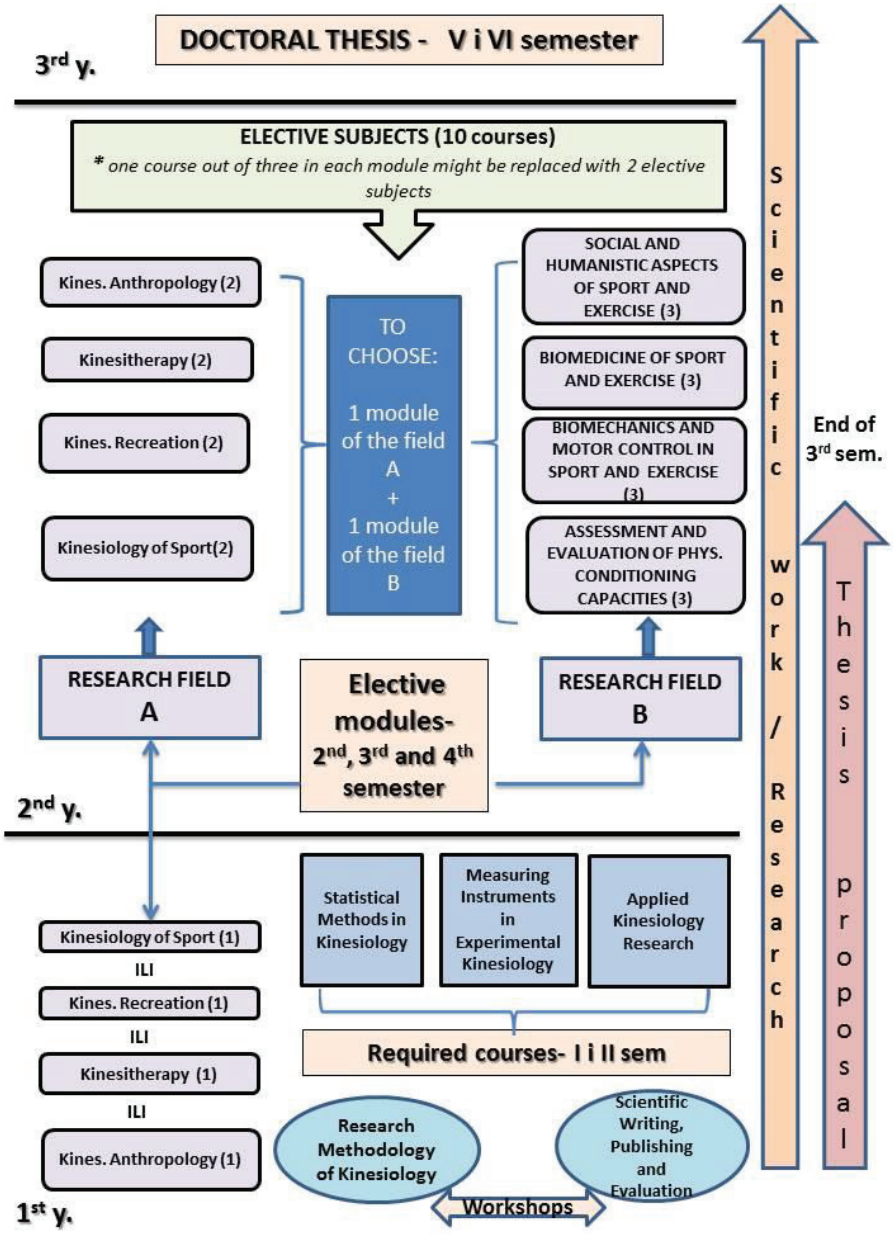
The doctoral program of kinesiology at the Faculty of Kinesiology in Zagreb is structured as a part time program, meaning our students are employed elsewhere. During the first two years of the study, students attend altogether 116 classes within the required courses and 120 classes of elective modules and elective courses. Other required activities encompass active participation in generic knowledge workshops. The overall student work in regard to the participation in organized classes (lectures, research seminars, workshops and discussion panels) and the literature research needed to participate and prepare for the research seminars, as well as studying for exams amount to 75 ECTS credits of student engagement. The remaining 95 ECTS credits should be obtained through the research and publishing activities (45 ECTS), doctoral thesis proposal (10 ECTS) and the research activities in regard to the finalization of the doctoral thesis and the public presentation and defending of the doctoral thesis (50 ECTS) .

During their study, the doctoral students are required to present their research projects and defend them in front of an audience comprised of a certain number of doctoral study teachers competent in respect of the research project, and all other students enrolled in the same year of study. The student is required to prepare, before taking the exam, a seminar paper in the form of a project or a specific research work relating to the subject matter that the course addresses. Most prominent non-research competences acquired during the study, involve presentation and lecturing skills. In addition, a certain number of students acquire also some specialist competences related to organizational work in sport through their research work performed in direct contact with respondents, such as athletes.

At the current level of development of kinesiology, an interdisciplinary approach assumes more importance than ever. In this sense, the fundamental kinesiology and applied kinesiology are closely associated with numerous other related disciplines. The Doctoral study of Kinesiology is based on a holistic approach to research in kinesiology. This approach fully acknowledges the fact that the understanding of human movement and teaching, coaching and exercise processes presupposes knowing all abilities, characteristics and knowledge of a person as an integrated bio-psycho-social being. This also involves awareness of various circumstantial and other factors pertinent to the interaction between the human being and the environment because these factors have a considerable impact on transformation of the abilities, characteristics and knowledge relevant for health maintenance and improvement, and successful performance in sport and physical exercise. For this reason, the doctoral study program includes, in addition to fundamental and applied kinesiology disciplines, a number of courses from the areas of biomedicine and physical, humanities and social sciences. Therefore, it could be pointed out that the doctoral program trains doctoral students to be able to pursue independent research-based and interdisciplinary approach to problems, to conduct

research independently and to evaluate critically the work of others.

Below is the graphical representation of the current Doctoral study of Kinesiology



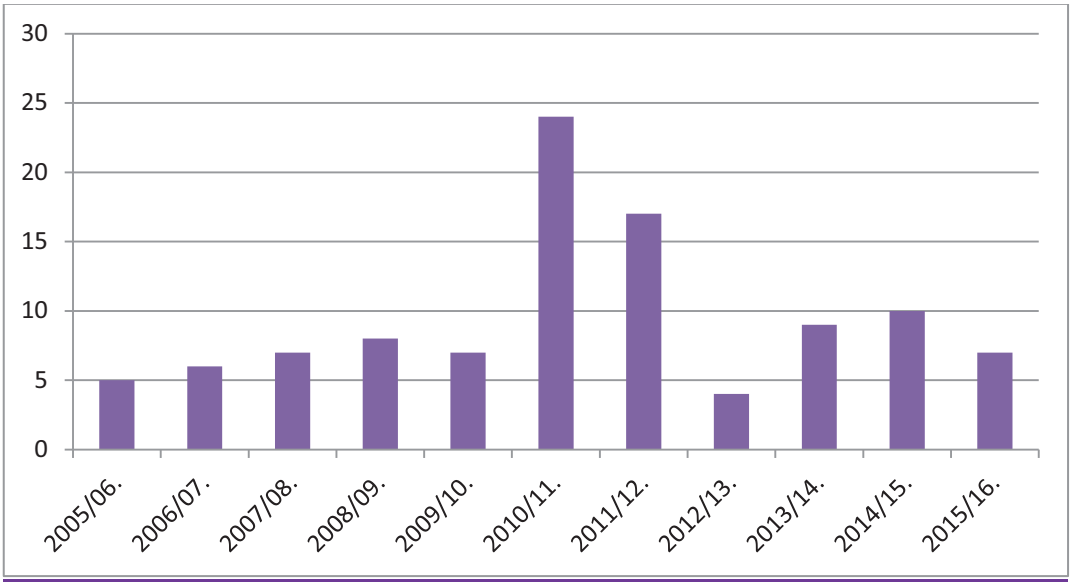
3. The Board of doctoral study supervision

a) Number of obtained PhD degrees

The Board of the doctoral study permanently keeps record of the number of students who gained PhD degree.

In Table 1. there are number of students who gained PhD degree, collected since the latest reform of the study in academic year 2006/2007.

Table 1.



b) Annual reports from the Board of doctoral study

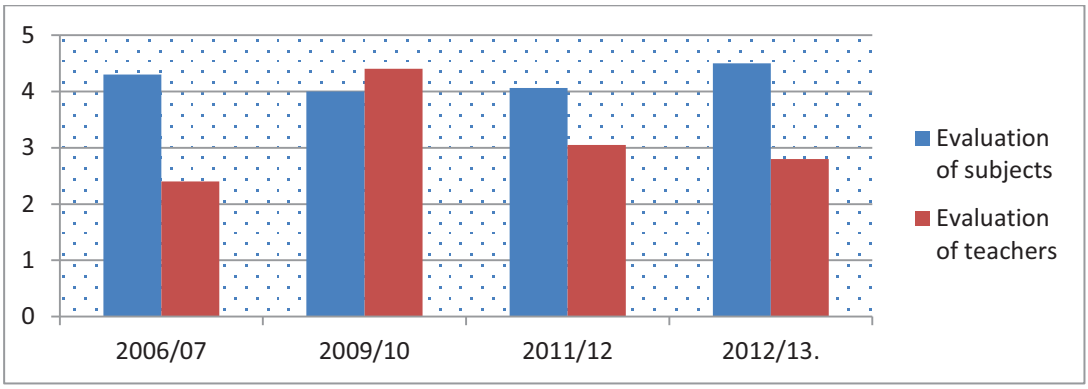
Another way of monitoring the quality are the annual reports on the research progress of doctoral students and their supervisors which they are required to submit on forms prescribed by University of Zagreb (Regulations on Doctoral Studies at the University of Zagreb, Zagreb, 2010.)

The Board's annual report is also based on the information gathered from conducting anonymous student questionnaires on the following aspects of the doctoral study: the usefulness and quality of information sources for studying; the usefulness of the teaching process for understanding assigned topics; contents and quality of elective courses; contents and quality of obligatory courses; an assessment of the number of classes in relation to the amount of research; number of available elective courses and the quality of the teaching staff.

Doctoral students evaluate both the teachers and the course contents in an anonymous survey. The results of the survey are known only to the doctoral study leader and the course leader.

Table 2. shows several examples of the survey results through the last ten years.

Table 2.



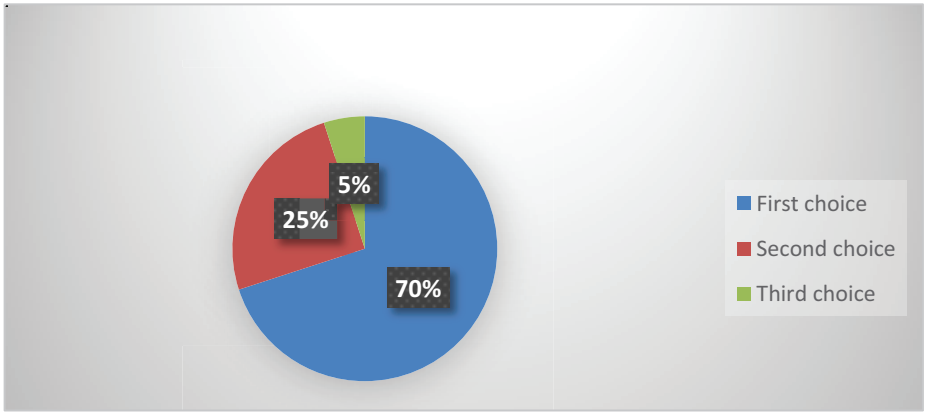
c) Anonymous survey among students about their supervisors

As a result of a survey it is considered favorable that about 70 % of the candidates indicated that their first choice supervisor accepted the mentorship, 25 % of the candidates managed to select their supervisors second choice, and 5 % of the candidates were only successful in the third try (Graph 1.). The candidates who could not have found the supervisor in the first try indicated that, either the supervisor has been too busy already, or they wrongly assumed the possible supervisor has not competency for the field in which the candidate wanted to work, or they had decided independently to change the topic in the meantime.

The result of the survey also shows some interesting points about the availability of supervisor. More than a half of candidates indicated that they communicated with their supervisors by all available means of communication (e-mail, in person, by phone). One fourth of them communicate mainly by e-mail or through personal consultations on the Faculty premises. Another reported fact that is considered satisfactory is that 95 % of candidates indicate that in case they needed their supervisor's advice, they would get it within a week. Only 5 % answered "within a month". No one reported that the supervisor's advice was hard to obtain.

In Figure 1. below is a representation of successfulness of finding supervisor.

Figure 1.



4. Discussion

The Faculty of Kinesiology has conducted Doctoral study of Kinesiology for forty years. The first major change occurred when the Faculty adopted a study program according to the Bologna

Process (Keeling, R., 2006). After that, the number of students who tried to enroll in the study rapidly increased, but it was affected also by the fact that the previous master of science study was at that time terminated. In addition, it is interesting that, the number of students who successfully finished their study increased too. One of the reasons might be a fact that students have to gain ECTS credits for enrolment in the higher year. That way the student has an obligation to attended classes and other activities at the Faculty, which is helpful in achieving better result as they are engaged continuously.

The Board of doctoral study monitors very precisely and methodically all activities concerning doctoral achievement and according to that, they made a policy about conducting doctoral study.

Based on the survey among students, it is shown that they are mainly satisfied with the study (average grade is 3,7) and as presented in results, we stress the fact that 70 % of students indicated that in the first choice supervisor accepted the mentorship and 95 % of candidates indicated that in case they needed their supervisor's advice, they would get it within a week.

Despite the good results of students satisfaction with doctoral study, the Board of doctoral study also identified some problems, such as: almost 100 % of our doctoral students are fully employed in other institutions; only 1 or 2 of them is scientific trainees at the Faculty, i.e. present on the premises on a daily basis .That strongly interferes with their availability through the work week and diminishes the amount of time of their possible engagement. That was the major reason why the Faculty decided to conduct the study as a part-time study, contrary to the situation in some other countries where the government provides the PhD scholarships.

Therefore, as they are not present at the laboratories and Faculty regularly every day, it is necessary to ensure good communication and access to information for the doctoral students to schedule of lectures during weekends, to ensure the availability of supervisors and teachers according to student needs. The doctoral study effectiveness depends very much on the possibility to obtain quality information from teachers, associates and postgraduate registry officers. The doctoral study webpage, within the website of the Faculty of Kinesiology, and the doctoral study website in the Merlin system, has an important role in the study advice and guidance system. The latter should provide all relevant information on the study, modes of communication, schedule of lectures, elective modules, elective courses, registering for exams, consultations, and activities of advisors and supervisors.

On the other hand, the part time study is not always a downside. It allows flexibility and it provides the opportunity for more students to attend the study and it is not limited by government scholarships. It means that more students have decided to enroll to study and it recently became apparent that there are more students from another field of research (such as medicine, economy engineering) enrolling.

Throughout the surveys the Doctoral Study Board collects useful information based on which it tries to introduce necessary adaptations and revision of the program as far as possible, to enable the students to successfully complete their studies and defend their doctoral dissertation. During their doctoral studies, the doctoral students are encouraged to establish cooperation with international institutions and scientists of various profiles. Official study visits to foreign institutions and joint participation in scientific research (and publishing scientific papers) with foreign researchers are counted as aspects of the international cooperation. The possibility to be included in a project where the Faculty is a partner is of big importance for doctoral students (ERASMUS +, Croatian science foundation; bilateral project with other University etc.)

Despite that, the positive remarks mentioned above, the greatest weaknesses of the PHD program had also been detected which is an emphasized burden of the teaching workload on the majority of researchers in undergraduate, graduate and professional studies. According to the Croatian legislation, the faculties are not institutions in which it is possible to pursue purely a research career, however, the adoption of various incentive regulations represents an attempt to increase the part of research in relation to the teaching process, as well as to encourage and popularize research work, as previously explained.

In future, there is room for further improvement. The available improvement options would include more involvement of academic staff in international research projects and the use of EU funds; connecting with other Croatian faculties and universities throughout joint research and development

projects, as well as high-quality foreign universities throughout joint research and development projects which would provide wider spectrum of research fields for future PhD students. Also, the linking and cooperating with the business sector, the availability of international scholarships and facilitated mobility and opening up possibilities for the doctoral and postdoctoral training of young researchers in the field of kinesiology at the top international institutions might further increase the interest to enroll. Those should be set as goals in next 5 years future.

5. Conclusion

The Faculty of Kinesiology University of Zagreb conducts doctoral study of kinesiology that is structured as a part time study. A large numbers of students are working in another institution and do not have time for full time engagement on doctoral study. The fact that the Faculty conducted this study as a part time on the other hand gave the opportunity for more students to enroll to the study because there is no obligation for students to be at the Faculty on daily bases.

The Board for the doctoral study collects useful information based on which it tries to improve the current program and to enable the students to complete their studies successfully. Through the conducted survey, The Board of doctoral study fined that there are a few recognizable problems as obstacles for even more successful program. These problems are: the lack of financial resources for research costs derived from the national budget; the inadequate stimulation of young academic staff and their excessive obligations towards teaching; and the and the lack of government scholarships. One of the main problems is also the lack of resources (student's grants, national and international project etc.). Based on of the above, the main strategic goals are:

- launching new domestic and international scientific projects and setting up collaborative research networks both in Croatia and beyond,
- popularizing science and research careers at the institution, improving researcher mobility at the institution during and after the doctoral study and systematically promoting postdoctoral education and researcher independence;

  -organizing the funding of scientific activities at the Faculty based on the strategic plan and measurable indicators of efficiency increasing and optimizing spatial and material capacities for performing scientific research

  -collaboration with business sector in order to provide scholarships for PhD students

Given the aging of population, the dynamic nature of the scientific area, as well as the strategic objective of the national education policy to raise the educational level in Croatia, there is a permanent need for well-trained staff in kinesiology.

The current doctoral study program is adjusted to regional specificities and global needs of society and through the achievements of the set goals the students should be adequately prepared for jobs in science and higher education, private and public sectors, and society in general, as well as to develop and apply scientific achievements after they obtain their PhD.

References

Doctoral study – Kinesiology, study program, Faculty of kinesiology, 2015.

Regulations on Doctoral Studies at the University of Zagreb, Zagreb, 2010.

WHO, Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health, 2010

Bologna Declaration (1999) http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/maindoc

Keeling, R. (2006) *The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse*. European Journal of Education, Volume 41, Issue 2, pages 203–223

WOMAN EDUCATION AND THE PLACE OF MUNICIPALITY COMMUNITY HOUSES IN WOMEN EDUCATION

Prof. Dr. Emine Demiray
Anadolu University Open Education Faculty
edemiray@anadolu.edu.tr

Asst. Prof. Dr. Serpil Dündar
Anadolu University Open Education Faculty
sdundar@anadolu.edu.tr

Abstract

Education is the most important thing for a woman to become an individual in society. Nowadays the development level of world countries is measured by education level of women in society. Education is significant in improving the social conditions of women. Education, together with health and income levels, is one of the basic indicators of Human Development Reports first of which was published in 1990 by the United Nations Development Program. However, women education is still an important problem in most parts of the world despite the developments and advances in the field of education all over the world. Women benefit less from education opportunities compared to men and inequalities based on gender still continue. Community houses which were founded and run by Eskisehir Tepebasi Municipality aim at providing children, young and adults with occupation, meeting their basic needs, supporting the social, cultural, sportive and educational activities. However, due to the fact that it was women who mostly benefit from community houses, the study was limited with the contributions of community houses to women education. Women who attend community houses not only need an occupation but also to be informed by many other issues. The purpose of this study is to emphasize the place and importance of Eskisehir Tepebasi Municipality community houses in women education. To realize this purpose first of all education opportunities, education levels of women and different aspects of women benefiting from education opportunities than man around the world and in Turkey were examined. And then the foundation purpose of Eskisehir Tepebasi Municipality community houses, the number of community houses, the courses in community houses, other activities of community houses except for courses, the duration periods and start and end dates of courses in community houses, the requirements (age, education, income, gender, etc.) for attending courses in community houses and the workers in community houses were examined and the contribution of them to women education was emphasized.

Keywords: *Woman education, gender, community houses.*

1. Introduction

Women rights mean the prevention of violence against women and prevention of violence against women, equaility between man and women, participation of women in the decision making process and mechanisms, women rights in security and freedom as an individual, equal protection against law, right to live a heathy life, equal and suitable work conditions, rights to be unexposed to demeaning unhuman behaviours and undiscriminating right of education which constitues the basis for all of these rights. (KSSGM, 2000, p:V)

"Education," in its simplest terms explained as changing behaviour according to certain objectives, is a regular interaction which is carried out to provide some changes in human behaviours such as knowledge, skill, understanding, interest, attitude and character. (Sönmez, 2002, p.31)

In today's world, the development level of world countries is measured by the education level of women in that society. Education is a right that all women and men should benefit from without discrimination of sex. However, when the chance of benefitting from education in the world is taken into consideration, it is seen that there are huge differences between men and women. Despite the fast developments and improvements in the education field, the education of women is still a major issue in most of the world. Modern woman is benefitting from educational opportunities less compared to man and inequalities based on sex differences continue.

Modern woman is supposed to be conscious, distinctive, productive, self-confident and includes a respective status in the society. Moreover, it is important for women to have her own place as an individual in the society. The most important thing for a woman to have her own place in the soecity is education. Education is very significant in making the communal conditionals better for women in their society.

2. Review of Literature

Education is one of the basic points in "Human Development Reports" first of which was published in 1990 with education, health and economy level by United Nations Development Programme (UNDP). UNICEF ties the skill of a knowledgeable and responsible individual's asking for his or her rights and benefitting from these rights with the child's opportunity to have a basic education. Within this view, a child's benefitting from the right of education will protect the child against difficulties such as poverty, obligatory work in industry or farmland, serving at a house, sexual exploit with monetary purposes and armed conflicts. Beside these points, education has a bigger capacity than any other activity when it comes to speeding up the communal development, awakening the skills and using them, strengthening humans and protecting their rights. Due to these reasons, education of women is one of the basic points which is used to measure the human development in the international assessment. "Gender Development Index (GDI)" which United Nations use to define human development, has taken the inequalities between the schooling rates of primary, secondary and higher education along with the literacy rates of women and men. (Gök, 2004, p.35)

Despite the importance of education of girls, as in the other countires, there are some reasons which prevent equality of opportunity. Despite all the educational campaigns, in all of the educational departments, starting from the primary school, the literacy level has not reached the desired level. In Turkey, people who don't know how to read and write consist of 3,69 of the population above 6 years and it is seen that this rate is higher for women (TÜİK 2015). Despite the increas in literacy over the years, the target rate has not been reached. According to the Address Based Population Register System (ADNKS) results in 2015, the illiteracy level is around 2.664.144 and 2.191.867 of this number is woman. 78.4% of the illiterate women (1.717.989) are 50 and above. The illiteracy number for 6-24 age
gap is 76.615 (KSGM, 2016). In Table 1 is shown the literacy level in Turkey based on age (6+) and gender.

Table 1. Literacy Status and Population According to Gender (6+) 2015 Turkey

Literacy Condition	Average	Women	Men
Illiterate	2.644.144	2.191.867	452.277
Literate	67.255.997	32.701.639	34.554.358
Unknown	597.642	300.203	297.439
Average	70.497.783	35.193.709	35.304.074

Resource: TUIK National Education Statistics Database 2015 Results

The illiteracy rate for age 6 and above among women is 6.2% while this rate is around 1.2% among men. 8 people out of every 10 people who don't know how to read and write are women. Among the adult women (+15), the illiteracy rate goes up to 7.3%.

In 2012 "Global Gender Gap Report" which evaluated 135 countries in World Economic Forum showed that in Turkey women are lagging behind in many areas when compared to men. According to the report, Turkey has stepped back to 124th among 135 countries, going back 3 steps in the women-men equality list compared to last year's results. Women continue to be in the lower ranks in the access to their education. Turkey is placed 108th in women's access to education among 135 countires. In Table 2 the finished education level and its data depending on the gender (6+) is given.

Table 2. Finished Education Level and Population Based on Gender (6+) 2015 Turkey

Finished Education Level	Total	Men	Women
Illiterate	2.644.144	452.277	2.191.867
Literate but have not finished a school	8.697.753	3.689.832	5.007.921
Primary School Graduate	19.825.078	8.903.202	10.921.876
Primary School	10.690.444	5.314.047	4.009.122
Secondary school graduate	7.269.584	4.130.893	3.138.691
High school graduate	12.990.847	7.436.617	5.554.230
University graduate	8.340.145	4.606.778	3.733.367
Master degree graduate	641.210	372.049	269.161
Doctorate graduate	168.211	100.940	67.271
Unknown	597.642	297.439	300.203
Total	**70.497.783**	**35.304.074**	**35.193.709**

Resource: TUIK ADNKS Education, Culture and Sport Database 2015 Results

In the article 42 in the 1982 Constitution, "Primary school is obligatory for all men and women citizens and is free in state schools" decision made education available for both genders without discrimination. In accordance with this, all law, code, regulations were organised so as to include all the population without discrimination. In the 4th article of National Education Basic Law, "educational bodies are open to everyone with no regards to language, race, gender or religion" and "in education there must be an opportunity for both men and women" statements are written. Within this view, in the 2nd article of Primary School and Educaion Law, "primary school is obligatory for every girl and boy who is of age, and state schools are free" statement is written. In the above mentioned law, obligatory period of education is 4 years in primary schools, 4 years in secondary school and another 4 years in high school, which sums up to 12 years in total (KSGM, 2014)

On the other side, in our society, education has a double standard based on gender. Social economical situation is seen as an important determinant in the gender roles of the society. As the income state and social status increase, the educational differences between girls and boys decrease; and girls are also directed to the occupations from which they can make money as much as boys. However, all of the studies carried out in the country show that, despite all these points mentioned above, the first responsibilty of a woman is her house and children and that there is no differentiation in their in-house expectations. In order to overcome the difficulties both at home and at work, women are forced to decrease their professional performances in the end. (Navaro, 1997, p.2)

In the world, women's situation is not very different from the situation in our country. According to the World Education Report in 2011 by UNESCO, while more than half of the illiterate population live in the most populated areas such as China, India, Bangaldesh and Pakistan, two third of this illiterate population is women. According to the Women's Situation in Turkey, December 2010, prepared by Women Status Directorship, around 4 million women do not know how to read and write. While 2.5 million of these women are 50 years old or above, 220.00 women are between 6 and 24 years old.

In Table 3 and 4, the countries with the lowest and highest literacy rates are given.

Table 3. Countries with the Highest Literacy Rate

#	Rank	Country	Literacy Rate
1	1	Georgia	100.0
2	2	Cuba	99.9
3	3	Estonia	99.8
4	3	Lithuania	99.8
5	4	Barbados	99.7
6	4	Slovenia	99.7
7	4	Belarus	99.7
8	4	Lithuania	99.7
9	4	Ukraine	99.7
10	4	Armenia	99.7
11	5	Kazakstan	99.6
12	5	Tajikistan	99.6
13	5	Azerbaijan	99.5
14	5	Turkmenistan	99.5
15	5	Russia	99.5
16	6	Hungary	99.4
17	7	Kirghizistan	99.3
18	7	Poland	99.3
19	8	Tonga	99.2
20	9	Albania	99.1

Table 4. Countries with the Lowest Literacy Level

Rank	Country	Literacy Rate
123	Sierra Leone	29,6
124	Chad	25,5
125	Mali	19,0
126	Niger	14,4
127	Burkina Faso	12,8

Source: http://tr.wikipedia.org/wiki/Okuryazarl%C4%B1k

In our country, the explotation of girl power in the industry, early marriages, starting the school late, lack of reinforcement regarding girl education, the high price of education, patriarchical values and depending on all of these, the idea that education will have no effect on their future have been affecting the education of girl in a negative way. (KSSGM, 1998, p.10) The fact that gender equality cannot be established in our society and that the traditional roles are always on the foreground are the primary reasons for the reasons mentioned above.

In relation with the communal gender roles, the ongoing gender discrimination within the family prevents an opportunity to be given to girls like boys in different ways. In the decision making process regarding the distribution of roles within the family, nourishment, health and education, the decision that the parents make are generally in the benefit of the male children. Within this light, the education of girls is not given enough importance; the definitions regarding the man-woman relationship reflect on the attitudes of the parents regarding the education of the girls and as a result the duration of this education, the school they they are going to register and the kind of education that the schools are going to follow in the view of the obligatory education. Morever, because the girls are also shaped into the girl-boy relationships of the society, they tend to agree with their parents' decisions, to be affected by their environments and their friends, and to see this decision as an act of their own free will. The traditional defitions regarding the girl-boy relationships reflect on their teachers' behaviours; and the school books, curriculum of the schools, choice of school and similar situations continue the girl-boy separate education idea (Akhun, 2000, p.6.).

3. Methodology

The aim of the study is to emphasise the place and significance of Eskisehir Tepeasi Municipality Community Houses in the education of women. In order to realise this aim, in the study, a literarute review was done, TUIK database was analysed, and the education opportunities of women, their education level and the difference in these opportunities between men and women in Turkey and in other countries were studies. Later on, the reason why Eskisehir Tepebasi Municipality Community Houses were established, how many of these community houses there are, what kind of courses are given in the community houses, the activities outside these houses, the duration of the courses in these house, starting and finishing dates, the conditions to be able to enter these houses and the people who work in these houses are designated through research and documents and the contributions of these community houses on the education of women is emphasised.

4. Results

Because the rate of the girls who continue their education in the national schools is low, the importance of education increases. Widespread education carries the significance of teaching reading-writing to the adults and getting the adolescents a good job. First opened in 1928, nationals schools are the first examples of widespread education. Within the scope of widespread education, Girl Technical Education have operated since 1928. This service includes Practical Girl Art Schools, Village Women Courses, Girl Technical Institutes and later on the schools started in villages where it was not very common and possible to have education. Within the light of "Cooperative Programmes" , and within the interest of the education of women, there are some projects, namely the Education of Girls, Literacy of Adults, Increasing the Income and Talent of Women (Demiray and Curabay, 2004).

In our country, along with these projects, in the "Community Centres" which is connected to the Turkish Social Service and Children Protection Institution, a number of projects are being worked on to increase the consciousness and skills of the individuals, to increase the status of the women in the family and society, to make women more productive, to inform women about nourishment, child development and education, family planning and house economy, to teach women and girls how to use their human rights starting from their citizenship rights, to guide them in many areas, to include them in the socio-cultural areas developing their areas of interest as a whole (SHÇEK, 2016). Also, studies are carried out by the municipalities in order for women to have a proper education and a good job. At the end of the two years work in the Solution Conference for the Problems of Turkey, among all 81 cities of Turkey, Tepebasi Municipality community houses undertook this task.

Definition of community house was first used in 2001 in "Child, Adolescent and Adult Education Support Project," which was actualised by the cooperation of Eskisehir Tepebasi Municipality, Anadolu University, Osmangazi University, Public Education Centre and Ataturk Education Centre. The aim of "Child, Adolescent and Adult Education Support Project" is to give an occupation to the children, adolescents and adults, and meet their basic needs and actualise their social, cultural and educational activities. (Curabay, 2006, p.759) Within this purpose, the first community house of the project was open in 2001 under the name of Fevzi Cakmak Community House and it started to operate

in conjunction with Eskisehir Tepebasi Municipality. Afterwards, more community houses were established. In Eskisehir, which has three municipalities, Buyuksehir, Odunpazari and Tepebasi, there are 22 community houses established as of 2016.

Community Houses and Establishment Dates;

Aşağı Söğütönü Community House (2010)
Avlulu Çarşı Community House (2001)
Bahçelievler Community House Vocational Courses Center (2014)
Batıkent Community House (2002)
Çamlıca Community House (2003)
Çukurhisar Community House (2009)
Ertuğrulgazi Community House (2011)
Fevzi Çakmak Community House (2001)
Gündüzler Community House (2015)
Hedef Batıkent Bedeevi (2015)
Mustafa Kemal Paşa Community House (2011)
Muttalıp Community House (2013)
Sazova Community House (2014)
Sütlüce Community House (2012)
Şarhöyük Community House (2015)
Şeker Sıraevler Community House
Şirintepe Community House (2012)
Şirintepe 2 Community House (2016)
Tombakzade Community House (2013)
Tunalı Community House (2005)
Yeşiltepe Community House (2008)
Zincirlikuyu Community House (2008)

Community Houses operate under the supervision of Tepebasi Municipality Social Welfare Centre and Health and Welfare Department. Among the functions of these community houses are giving jobs to the citizens in the area, opening hobby courses, giving education on sports, giving sportive activities in summer schools, giving aid to the citizens and students in the area in their school education, cooperating with the institutions, giving organisations regarding the activities, announcing the Department's activities, creating an activity checklist to inform the citizens, making attempts to give more importance to the places of art, culture and social in Eskisehir, arranging national and international festivals, exhibitions, theatres, concerts, workshop, festivities, and semposiums. However, the most important function of these community houses is opening courses in order to enable citizens to acquire occupations and occupational skills, to prepare the women and make them stronger in the society through a series of educaitonal studies, to make informative meetings with women, to arrange educational seminars, and to give seminars for domestic issues. These are the most important functions of these community houses regarding this study.

Tepebasi Municipality, in order to give a better service to the citizens in the area, to carry out their demands and listen to their complaints, has established these community houses in certain places in the neighbourhood so that they can also give social help and arrange some cultural activities at the same time. In these community houses, the vocational courses provided for the housewives aim at women to contribute to their house economy. Moreover, through these courses, citizens spend enjoyable moments, carry out some studies of their interests and at the end of their courses, exhibits their hand works, making them utterly satisfied. Children, whose mothers come to the courses can spend enjoyable time in the places designated for them while their mothers attend the courses. Community houses meet a huge need as a communal orgasinational unit. Citizens can come to these courses, sharing and producing all the way. Especially women literally own these community houses and make them live.

In the community houses, citizens can benefit from courses in 48 different branches. From 2009 to 2016, around 70.000 citizens benefitted from these community houses. In order for adult women to go out of their houses and socialise, to support their house economy and learn a new art, courses were given to teach them ceramics, how to make dolls, how to cook and how to sew along with courses to provide health care and sportive endurance with dance and pilates courses. In the community houses, at the end of their courses, the citizens are given Tepebasi Nafiye-Huseyin Kucukoglu Public Education Centre National Education Department certified courses so that adult women-men and university students can find suitable jobs for their interest and education in places such as hospital, offices, schools and hotels.

Courses in the Community Houses; Office management, secretaryship, accomadation and travel services, sterilisation and disinfection staff education, sick and elderly services, diction and effective speech, fast reading and writing, bookkeeping, basic accounting, computer, self-development, sign language translator, German, English, Arabic, photography, stone painting, skin care, ceramics, baby doll making, cooking, sewing, glass making, paper accessories, cake baking, clothing, marbling, painting, chess, point lace, ribbon embroidery, cocoon embroidery, sewing machine embroidery, jewelry design, felting, rug weaving, hairdressing, fitness, pilates, zumba, aerobics, step, dancing and literacy. The number and the kind of courses depend on the municipality house and the year.

The courses in these community houses start in October and end in May.

In the community houses, seminars are given for women. The topics of these seminars are;

Obesity and Healty Diet, Cancer Scan in Women, Characteristic in Adolesence Period. With the association of Anadolu University Pre-School Department and Municipality, "Adolescence Period and Healthy Communication with Teenagers" , "Attitudes of Parents", "Positive Discipline" , "What do the Children Say? What do we Understand?" "Games and Toys", "Effective Communication" , "Ways to Deal with Depression-Anxiety" , "Domestic Communication" , "Children are the Mirror of Our Behaviours" , "Violence Against Women" , "AKUT-Search and Rescue" , "First Aid" , "Family Planning" and "Hygiene." A number of exhibitions have been given with the products of the citizens in the areas of clothing, cooking, sewing, ceramics, wood painting and marbling.

Everyone, ranging from children to adults, who wants to experience and learn new things can join these courses. There is no requirements in education, age or income status. The courses are free of charge. Those who sign up to the courses which has sufficient number of attenders get informed by the Tepebaşı municipality vocational course center. The documents needed for the registration are 2 copies of the ID card and 2 copies of the education background documents. The course attenders capacity of the community houses are between 25 and 200 people.

In the courses, Public Education Centre teachers, volunteers, teachers from Anadolu and Osmangazi Universities and experts from the municipality can take part.

5. Discussion and Conclusion

The course attenders who attend the free of charge courses in 4 principal branches as vocational, education, hobby and sports and 48 sub-branches in communiy houses get vocational education on various areas. At the end of the training, they have the right to get a certificate of some branches confirmed, Directorate of National Education and Public Education Center. Besides, the vocational courses provided especially to housewives by the growing Community Houses Project of Tepebaşı Municipality support the home budget. The trainees in the community houses that a warmth of a family recommends other housewives who spend their free time at home to join in the community houses of Tepebaşı municipality. They state that the community houses are second home to them. Opening its doors to women through many different courses, Tepebaşı Municipality community houses turn into an address where different stories come together and sharing and solidarity are experienced. Instead of locking themselves at home and isolating themselves from the Daily life,

women emphasize that they exist in the society by producing in the community houses. The course attenders learn about different areas of knowledge while making marvelous hadn crafted productions. Workshops for women are also organized in the community houses. The community houses make significant contributions to the self-development and the ducation of women and help them spend their free time in a good way and get vocational training through courses in different areas. It gets a very importantant place in women's lives. As it happens each year, Courses and events of Community Houses Project that is carried out in the frame of social municipality and that help thousands of women to take part in social life and make people meet the life continues in 2016-2017, as well.

References

AKHUN, İ. (2000). *Kız Çocuklarının Mesleki Eğitime ve İstihdama Yönelimleri.* TC Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü, Ankara.

CURABAY, Ş. (2006). The Evaluation of the Home Management Program by the Women From the Eskişehir City Houses. *2. International Open and Distance Learning (IODL) Symposium, Proceeding Book,* 13-15 September 2006, Anadolu University, Eskişehir, Turkey.

DEMİRAY, E. ve CURABAY, Ş. (2004). Kadınların Eğitiminde Uzaktan Öğretimin Önemi ve Örnek Uygulama. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi,* Başbakanlık Aile Araştırma Kurum Başkanlığı Yayını Yıl: 6, Cilt: 2, Sayı: 7, Ankara.

GÖK, F. (2004). Kadın ve Kız Çocuklarının Eğitimi Çalışma Grubu Raporu. *Kadın Sorunlarına Çözüm Arayışı Kurultayı,* KA-DER, İstanbul.

KSGM. (2014). *Türkiye'de Kadın*. http://www.kadininstatusu.gov.tr/tr/28222/

KSGM. (2016). *Türkiye'de Kadın*. http://kadininstatusu.aile.gov.tr/uygulamalar/turkiyede-kadin

KSSGM. (1998). *Cumhuriyet'in 75. Yılında Türkiye'de Kadının Durumu.* T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü, Ankara.

KSSGM (2000). *Kadın 2000: 21. Yüzyıl İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Kalkınma ve Barış (Pekin+5).* T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü, Ankara.

NAVARO, L. (1997). *Tapınağın Öbür Yüzü*. Varlık Yayınları, İstanbul.

STARVING FOR A CHANGE: ANALYSING THE HUNGER GAMES AS A POSSIBLE MANDATORY TEXT IN ENGLISH NARRATIVE SUBJECT

Emma VALLÉS ESTEVE
Universitat de València, English and German Philology Department

vaesem@alumni.uv.es

Dr. Julia HABA-OSCA
Universitat de València, English and German Philology Department

julia.haba@uv.es

Abstract

Young adult literature has a great significance among the youth of today, so by introducing this genre into the classroom students can deepen the text itself and our society through a critical perspective. Therefore, it would be a thought-provoking question to include "The Hunger Games" series in "English Narrative in the 20th and 21st centuries" subject in the English Studies Degree at Universitat de València (Spain). Among the contents of the subject there is a section which deals with Dystopian Literature and students must mandatorily analyse the 20th century novel "1984" from English author George Orwell, so it could be appropriate to examine as well Suzanne Collins as an example of a 21st century American female author by analysing the most relevant themes of her novel "The Hunger Games" (THG) as well as its repercussions in both students and our society. Ruined societies that young adult dystopian novels show come together with the topics of rebelliousness and defiane, this behaviour is performed by a female protagonist which brings us a key topic: gender interactions. All these issues are quite relatedly with government control implement in dystopian worlds. In order to obtain a response, which will affirm or reject if THG should be taken into account as a possible mandatory reading in English Narrative subject, a survey has been conducted to undergraduate students. Results of the research show that there is a firm relation between both dystopian texts and that students would consider appropriate to have both 20th and 21st century dystopian texts in English Narrative class since literature reminds students of the threat of social collapse and aims them to consider the ways in which society shapes and alienates us.

Keywords: *Dystopian Literature, Literary Education, Education for the Sustainable Development, The Hunger Games*

1. Introduction

Young adult literature has a great significance among the youth of today, especially science fiction and dystopian literature. Dystopian texts remind students of the threat of social collapse (Thomas, 2013) and aims then to consider the ways in which society shapes and alienates us (Hoben, 2013). Therefore, by introducing these texts into the classroom students can deepen the text itself and our society through a critical perspective (Perry, 2014). Thus, it would be a thought-provoking idea to analyse the young adult dystopia *The Hunger Games* as a possible mandatory reading in the subject "English Narrative in 20th and 21st centuries" at the English Studies Degree in the Universitat de València in order to expand undergraduate students' interest linked to Literary Education.

According to Ballester and Ibarra (2013), literature should be taken as a tool to approach society to its civilization, that is, taking literature as an itinerary towards knowledge. At this point, based on UNESCO, there is a learning-teaching movement called Education for the Sustainable Development (ESD) which considers education as a learning active process, being its main aim to promote an active participation oriented to the change and action on the part of a more committed and responsible new society. Plus, according to *Estatus de la Universitat de València*[1] students are prompted to actively and critically participate in the classroom, to become responsible of their own learning. In order to reach these practices, it would be engaging to re-wonder paradigms and to implement ESD in the course structure of English Studies Degree. Similarly, based on the section named "Summary" available in the course syllabus, "English Narrative in the 20th and 21st centuries" seeks to:

> "Guide students in the development of critical skills needed to understand and provide a reasoned response to literary texts in relation to issues such as gender relations, social stratification, ideological censure or religious and philosophical questions".

2. Review of Literature

2.1. Dystopian Literature

In dystopian literature we find a world "in which human freedom and social community are seriously disrupted" (*Science Fiction and Speculative Fiction*, 2013:107). Dystopian societies are under the rule of a regime which "seeks to crush individuals by controlling every aspect of their lives" (*On the Turn: The Ethics of Fiction in Contemporary Narrative in English*, 2007: 244) and making them incapable to think by themselves.

In "English Narrative in the 20th and 21st centuries" subject, dystopian literature is studied through the 20th century English author George Orwell. According to Ingle (2007), the basic premise of Orwell's 1984 "appears at first glance to be that the only constraint upon a totalitarian regime is provided by the individual acting" (244). Like Orwell's *1984*, *The Hunger Games* "offers insight into defiance against compliance to power" (*Science Fiction and Speculative Fiction*, 2013: 202) and, moreover, it will be a young woman the one who will lead the rebellion against the system.

Consequently, *The Hunger Games* could be taken into account in order to be studied as another dystopian fiction example but written by a non-English-born female author from the 21st century, Suzanne Collins, particularly due to the extremely interesting gender interaction that occur in the book. Female protagonists contradict the usual perception that girls are too young and powerless to question their limitations and, moreover, to rebel against its society. In *The Hunger Games* we see follow a young woman, Katniss Everdeen, who "is a tough, self-possessed woman who is clever, strategic, driven, physically adept, and capable of violence" (*Science Fiction and Speculative Fiction*, 2013: 64). According to Passell (2013), this implies a serious departure from gender stereotypes. By contrast, a male character (Peeta) is a baker and Katniss fellow from District 12. Although he is strong, he not only avoids violence but is kind and thoughtful. According to Miller (2012), he represents both masculine and feminine traits.

Collins is challenging the stereotypes. It is not the male romantic hero the one who saves the helpless

[1] Students' statutes at the Universitat de València (Spain)

woman, but the female character the one represented as the saviour and the strongest one (Miller, 2012). It is a woman who leads the rebellion, who becomes the "powerful agent of political change" (*Female Rebellion in Young Adult Dystopian Fiction*, 2014: 23). The conception of a woman having a passive role in her society is completely questioned throughout the novel, which makes this such a powerful reading tool for undergraduate students at the English Studies Degree, as Katniss does not conform to the rules and codes and will fight against them.

3. Methodology

To analyse the possibility of taking *The Hunger Games* into account and be accepted as another dystopian literature text in English Narrative subject, a research in this field must be done. Moreover, according to Giddens (2014), surveys are the most generalized method of quantitative research since they allow social phenomena to be measured and analysed later on. Therefore, our data gathering is based on a survey written in English language, which consists of 9 close-ended questions and one last open-ended question.

The main purpose of the survey has been in every moment to prove if there is a reliable connection between both dystopian novels *1984* by George Orwell and *The Hunger Games* by Suzanne Collins so as to analyse if the last one could be included as a possible mandatory text in English Narrative subject. Thus, the targets of this research are students of English Studies Degree who have taken this subject previously in the last two years.

Firstly, we want to know what the main aspects of dystopian literature are for those who have been interviewed. The answers for this question are taken from the definitions of dystopian literature provided in the Theoretical Framework section. Thus, they deal with freedom and censorship, hunger and poverty, punishment, and finally with rebellion.

Consequently, the next four questions will include four excerpts from *1984*, each one dealing with the four main characteristics of dystopian literature already mentioned. In the same way, the following four questions will include four excerpts taken from *The Hunger Games* trilogy also related to the four main aspects of a dystopian text. The excerpts are not cited so the surveyed do not know which novel they are taken from unless they guess it. Finally, the last question is an open-ended one and it asks directly if the interviewed would like whether to study or teach both 20th and 21st centuries texts in class if it were possible.

4. Results

The first aim of the survey was to have both students and lecturers interviewed, but twenty-five students have been interviewed whereas six lecturers have done the survey. Given that there are just six lecturers' opinions is not enough and therefore not representative, so from now on we will have to deal just with the students' answers.

The first question in our survey (Chart 1) shows that the vast majority of the students interviewed believe that one of the main aspects of dystopian literature is when human freedom and social community are disrupted in societies but also when manipulation is perpetrated by the government.

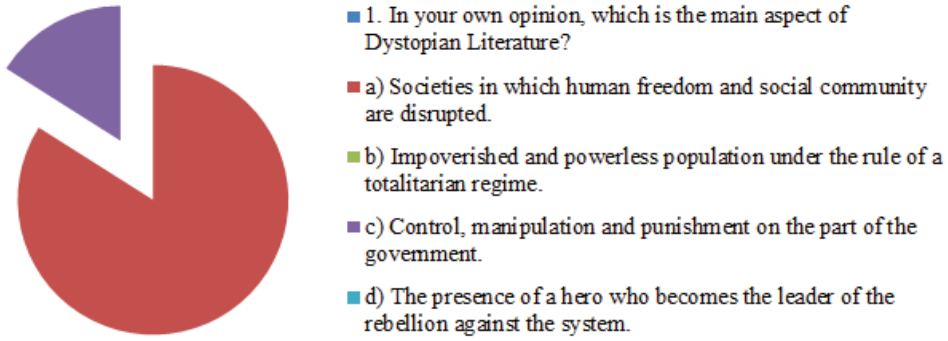


Chart 1. *Question number 1 in our survey, which deals with the concept of Dystopian Literature*

Regarding human freedom that is a topic omnipresent in dystopian novels, in Orwell's *1984,* students believe that it could deal with censorship performed by governments, which want to suppress information and make population see the world as they want to (Chart 2). While in the same topic but in the *The Hunger Games* instead, answers are almost exactly the same proving that at this point there is a strong relationship between both texts (Chart 3).

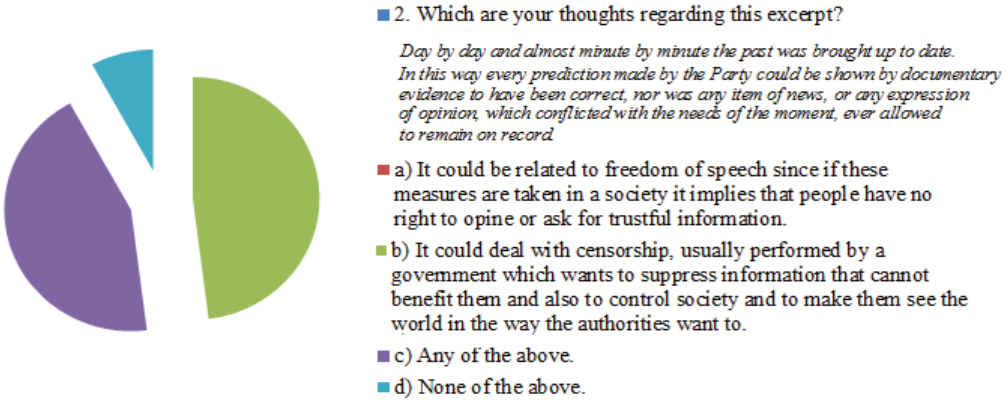


Chart 2. *Question number 2 in our survey, which deals with an excerpt of 1984.*

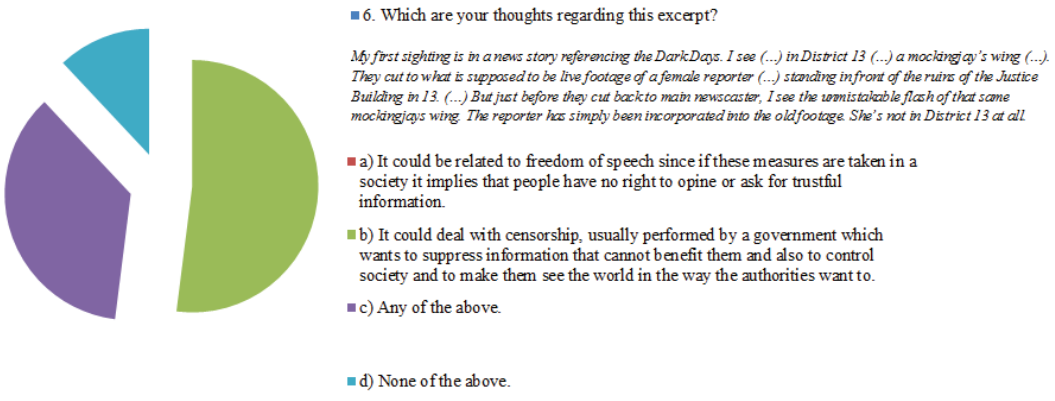


Chart 3. *Question number 6 in our survey, which deals with an excerpt of The Hunger Games.*

When it comes to powerless population in *1984*, most students believe that poverty serves as a weapon to control population. Apart from that, many students also consider that the main responsible of an impoverished society is the government itself, and that power and wealth remain in the hands of the privileged ones and the regime (Chart 4). For *The Hunger Games* excerpt answers show that students consider both same options once again (Chart 5).

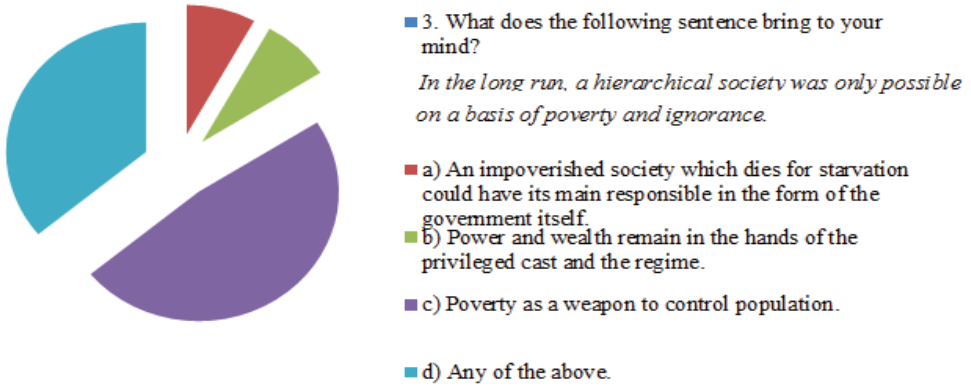


Chart 4. *Question number 3 in our survey that deals with a sentence from 1984.*

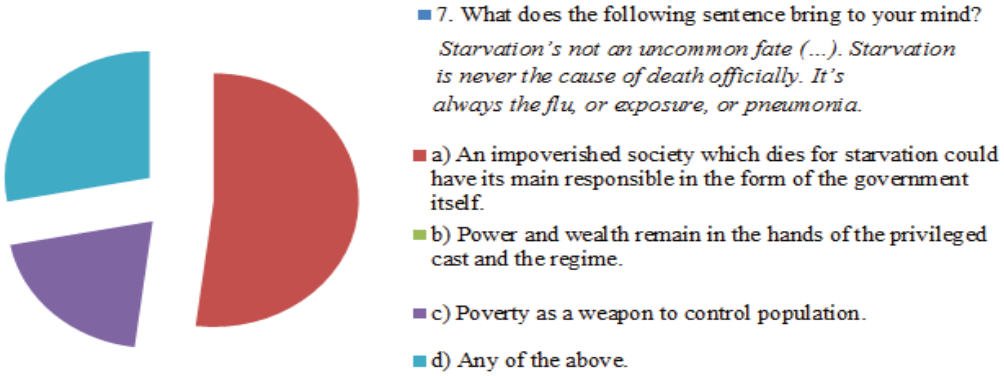


Chart 5. *Question number 7 in our survey that deals with a sentence from The Hunger Games.*

As for the role of the main character, students believe that in Orwell's *1984* the protagonist is thinking about to rebel against the regime while showing how corrupted it is (Chart 6) and instead Collins' *The Hunger Games* results reflect it is far more evident that the protagonist is about to rebel against the system (Chart 7).

Ultimately, the survey shows that twenty-one students would like to have both texts included in English narrative class, being one from the 20th century and written by a man while TGH is a 21st century dystopian piece written by a woman (Chart 8). Some even have specified that they would like to have both texts if the subject would last a whole academic year instead of one semester long, but none of the interviewed disagrees with the proposal. Consequently, throughout the different comparisons of the excerpts we can notice a firm connection between both dystopian novels.

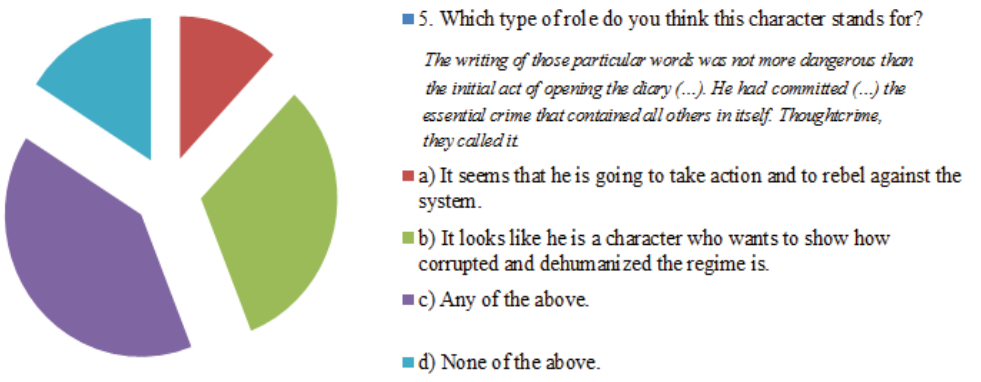


Chart 6. *Question number 5 in our survey that deals with 1984's main character.*

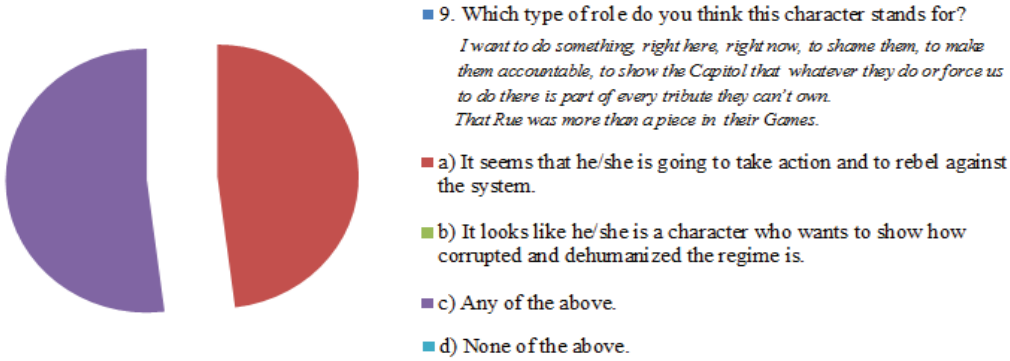


Chart 7. *Question number 9 in our survey that deals with TGH's main character.*

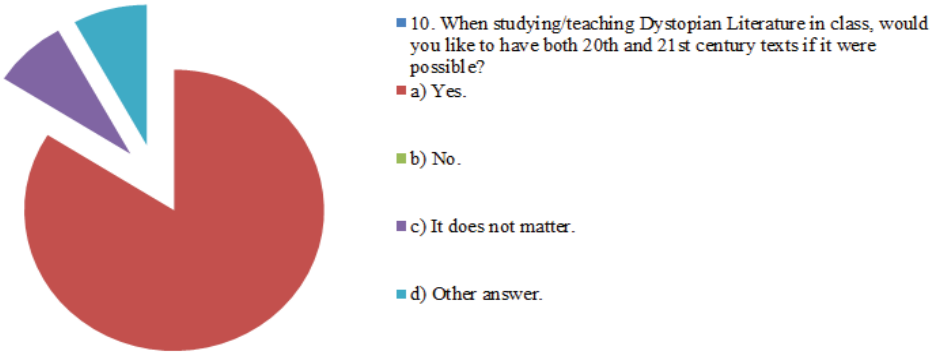


Chart 8. *Question number 10 in our survey that deals with both texts and students' interest.*

5. Discusion and Conclusion

The aim of the dissertation has been throughout all the process to show that *The Hunger Games* is not only great young adult literature, but that it has all the components of a dystopian text to be included in English Studies Degree. Characters in the novel live in situation of poverty, they are controlled and punished by a totalitarian regime, but they also have a hero who will lead the rebellion. Moreover,

genders are questioned through the novel and its main character is a young female who will rebel against the system, finding this aspect particularly essential in order to delve into gender studies. Thus, by breaking prejudices we can include young adult literature into classroom in order to make a difference and become more contemporary and open-minded.

Besides, it has been a very interesting process, as an undergraduate student to re-think about students' role and opinion when dealing with an anachronic literary canon. It is particularly engaging for a student to question the established curriculum. The curriculum structure of university degrees can and must be changed through the pass of time, we cannot stuck just in the canonical texts of the previous centuries, we need to build new structures and include new texts in order to show that there is still a road ahead to discover, and *The Hunger Games* is just a mere example.

In brief, as students we have to make an effort and become more critical since even governments propose specific literature in Elementary schools, High Schools and universities which do not represent and collect texts that make students wonder, which is the key of education, to make students reflect and question. As a collective community, students must start to think, study and analyse different situations and learn how to raise our voices and become more participative, by showing interest and questioning what we find pertinent to change. This is the only way, as Dystopian Literature reflects, to be able to recognise when we as human beings are being indoctrinated or oppressed on the part of higher authorities and thereby "to show them that they do not own us, that we are more than a piece in their games".

References

Ballester, J. & Ibarra, N. (2013). Evil temptation to learn. Reflections on the teaching of reading and literary education. *OCNOS*, 10, 7-26.

Collins, S. (2008). *The Hunger Games*. New York: Scholastic.

Sawyer Fritz, S. (2014). Girl Power and Girl Activism in the Fiction of Suzanne Collins, Scott Westerfeld, and Moira Young. Day, S. K., Green-Barteet, M. A. & Montz, A. L. (Eds.). *Ashgate Studies in Childhood, 1700 to Present: Female Rebellion in Young Adult Dystopian Fiction* (pp. 17-31). Farnham, Surrey, GBR: Ashgate Publishing Ltd.

Giddens, A. (2014). *Sociología*. Anthony Giddens in collaboration with Simon Griffiths. Madrid: Alianza.

Hoben, J. (2013). Reading Alien Suns. Thomas, P.L. (Ed.). *Science Fiction and Speculative Fiction: challenging genres* (pp. 95-117). Furman University, Greenville, SC, USA: Sense Publishers.

Ingle, S. (2007). The Relevance of Orwellian Political Ethics Today. Arizti, B. & Martínez-Falquina, S. (Eds.). *On the Turn: The Ethics of Fiction in Contemporary Narrative in English* (pp. 241-254). Newcastle upon Tyne, GRB: Cambridge Scholars Publishing.

Miller, J. (2012). Katniss and the Politics of Gender. Dunn, G. A. and Michaud, N. (Eds.). *Blackwell Philosophy and Pop Culture: The Hunger Games and Philosophy: A Critique of Pure Treason* (pp. 145-161). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons.

Passel, A. (2013). SF Novels and Sociological Experimentation. Thomas, P.L. (Ed.). *Science Fiction and Speculative Fiction: challenging genres* (pp. 59-72). Furman University, Greenville, SC, USA: Sense Publishers.

Perry, T. (2014). Teaching students to think critically. Paugh, P., Kress, T. M. & Lake, R. (Eds). *Teaching towards Democracy with Postmodern and Popular Culture Texts* (pp. 59-75). Sense Publishers.

Thomas, P.L. (Ed.). (2013). *Science Fiction and Speculative Fiction: challenging genres*. Furman University, Greenville, SC, USA: Sense Publishers.

Thomas, P.L. (2013). The Enduring Power of SF, Speculative and Dystopian Fiction. Thomas, P.L. (Ed.). *Science Fiction and Speculative Fiction: challenging genres* (pp. 185-216). Furman University, Greenville, SC, USA: Sense Publishers.

UZAKTAN EĞİTİM SUNUCU YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARININ WEB SAYFALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATIONS OF THE WEB SITES OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WHICH OFFERS DISTANCE EDUCATION

Assoc.Prof.Dr.Kamil ÇEKEROL
Anadolu University, Open Education Faculty
kcekerol@anadolu.edu.tr

Lecturer Engin Tamer ŞEN
Anadolu University, Open Education Faculty
etsen@anadolu.edu.tr

Özet

Uzaktan öğretim bir çok yönden geleneksel eğitimden ayrılır. Her şeyden önce öğretmenler ve öğrenciler fiziksel olarak birbirlerinden ayrıdırlar. Derslerin sunuşlarındaki öğretim materyallerinin üretim biçimindeki, kurumun idari ve yönetim yapısındaki, öğretim materyali ve bina kullanımındaki ve destek hizmetlerindeki farklılıklar diğerleridir.

Bir çok yükseköğretim kurumu geleneksel eğitimlerinin yanında uzaktan eğitim yöntemi ile ön lisans ve lisans programları da sunmaktadır. Uzaktan eğitim bir çok kurum için özellikle 2000 yılından sonra yeni bir alan olmuş ve kurumlar uzaktan eğitime büyük ilgi göstermişler ve çeşitli programlar açmışlardır. Bu açıdan 2000 yılından sonra 51 yüksek öğretim kurumu Türkiye'de uzaktan ön lisans ve lisans programları eğitimleri içerisinde yer almışlardır. 2015 yılında onların 15'i uzaktan eğitim aktivitelerini tamamıyla sonlandırmış 39'u devam etmektedir. Uzaktan eğitimde öğrenci devamlılığı ve başarıdaki ana faktörlerden birisi destek hizmetleridir. Alan yazında öğrenci destek hizmetleri, program öncesi, program boyunca ve program sonrası olarak sınıflandırılmaktadır. Bir uzaktan eğitim programı seçecek öğrenciler ilk olarak kurum web sayfalarını araştıracaklar ve bu program seçim aşamasında öncelikli olacaktır. Muhtemelen öğrenci uzaktan eğitimle bu aşamada karşı karşıya gelecektir. 2015 yılında uzaktan eğitim sistemi olan kurumların web siteleri, uzaktan eğitimin web sitelerinde ağırlığı, tanıtımları, broşürleri olup olmadığı, ders örneklerinin varlığı, öğrencilerden istenen becerilere ilişkin bilgiler, başarı sistemlerine ilişkin bilgi bu çalışmada incelenecek ve sonuçlar sunulacaktır.

Anahtar kelimeler: *Uzaktan eğitimde web sayfaları*

Abstract

Distance education differs in many aspects from the traditional education. First of all, teachers and students are physically apart from each other. Other aspects are the difference of the presentations of the lectures; the difference in the way of producing the teaching materials; the difference of the administrational and managerial structure of the institution; the difference in teaching material and building usage; and difference in support services.

Some higher education institutions give distance education of associate and undergraduate degree programs besides their traditional education. Distance education is a new field for such institutions specially after the year 2000 and the institutions show great interest in distance education and opened various programs. In this sense, after the year 2000, 51 higher education institutions took part in distance associate and/or undergraduate education in Turkey. By the year 2015, 15 of them completely terminated their distance education activities and 39 of them continues with the open and distance education. One of the main factor in success and student continuity in distance education is the support services. In literature, the student support services are classified as prior to program, during program and after program. The students who will choose a distance education program will first examine the web site of the institution and this is the prior to the program choosing phase. Probably the student will first face the distance education in this phase. Web sites, the amount of distance education pages, promotions, if they have promotion brochure, if they have lecture samples, information about the skills they ask from their students, info about the grading system of the institutions who has distance education programs in the year 2015 has been examined in this paper and the results will be presented.

Keywords: *Web pages in distance education*

1. Giriş

Türkiye'de yüksek öğretim düzeyinde açıköğretim, çok uzun yıllar Anadolu Üniversitesi tarafından sürdürülmüştür. Özellikle 2000'li yıllardan itibaren diğer yükseköğretim kurumları da açık ve uzaktan yükseköğretim öğretim alanına girmişlerdir. Yasal düzenlemelerin de uygun hale gelmesi ile bir çok üniversite önlisans ve lisans programları açmaya başlamışlardır. Geleneksel üniversite anlayışından gelen bu kurumlar, geleneksel öğretimin yanında uygulamaya başladıkları uzaktan öğretim programları ile ikili yapılı veya karma öğretim yapan üniversite konumuna gelmişlerdir.

Üniversitelerin uzun yıllardır geleneksel öğretim ile edindikleri akademik birikimi ve içeriği uzaktan eğitime taşıma ve bu alanda da tecrübelerini kullanma isteği son derece normaldir. Ancak uzaktan öğretim geleneksel yüz yüze öğretimden bir çok noktada farklılaşır. En azından öğrenci uzaktadır. Uzaktaki öğrenciyle iletişim kurma dendiğinde, her ortam kullanılabilir, ancak günümüzde iletişim ve etkileşim çok büyük oranda internet üzerinden sağlanmaktadır. Bu nedenle etkin uzaktan eğitim programları oluşturmada en önemli konulardan bir tanesi web tasarımları aracılığı ile öğrencilere kılavuzluk yapmak olmaktadır. İyi tasarlanmış web sayfaları öğrencilerin ve öğrenci adaylarının bilgiye kolaylıkla ulaşmalarını sağlayacaktır. Ayrıca hem öğrenciler hem de öğrenci adayları için uzaktan öğretimin başarısındaki en önemli unsurlardan bir tanesi öğrenci ile etkileşimdir. Öğretim elemanı ile, kurumla ve içerikle etkileşim çok büyük oranda internet üzerinden web sayfaları aracılığı ile kurulmaktadır.

Uzaktan öğretimin etkinliği ve başarısında anahtar unsurlardan olan öğrenci destek hizmetleri de internet üzerinde tasarlanmaktadır. Destek hizmetleri bir çok açıdan sınıflanabilmektedir. Bunların başlıcaları "akademik ve akademik olmayan destek hizmetleri" ve "program öncesinde, program sırasında ve program sonrasında" destek hizmetleridir (Simpson, 2012).

Akademik destek hizmetleri ders materyallerinin kullanımından danışman etkinliklerine kadar geniş bir yelpaze de uzanmaktadır. Ders materyalleri öğrenciye internet üzerinden sunulmakta, senkron ve asenkron dersler yine internet üzerinden yürütülmektedir. Akademik olmayan destek hizmetleri ise öğrencilerin hedeflerini, motivasyonlarını ve becerilerini geliştirmeye yönelik ve öğrenimleri boyunca karşı karşıya kaldıkları problemlerin çözümüne yönelik olmak üzere iki kısımda ele alınmaktadır.

Program öncesi, sırasında ve sonrasında destek ise aday öğrenci, programa kayıtlı öğrenci ve mezun öğrenciye odaklanmaktadır. Yine özellikle aday öğrenciler ilgilendikleri programla ilgili bilgileri öncelikle kurumların web sayfalarından edinmekte ve bu sayfaları incelemektedirler. Özellikle bu çalışma kapsamında yüksek öğretim kurumlarının web sayfaları incelenirken bu gözle bakılmış ve ilk kez kurum web sayfasına giren bir öğrenci adayının sayfada aradıklarını bulma kolaylığı değerlendirilmiştir.

İnternete dayalı uzaktan öğretim ile ilgili olanlar için etkin iletişim ve doğrudan bilgiye erişim web tasarımlarının anlaşılabilir ve kullanışlı olmasını gerektirir. Uzaktan öğretimde web tasarımları, uzaktan öğretimin aktif katılımcıları ve adaylar için dikkat çekici ve motive edici şekilde organize edilmelidir. İletişim engellerini en aza indirmek, motivasyonlarını artırmak, kendi sorumluluklarını anlamak için, iyi tasarlanmış web sayfası oluşturmak sorunların üstesinden gelmede bileşenlerden bir tanesidir. (İşman ve diğerleri, 2004). Özellikle hem geleneksel hem uzaktan eğitim sunan karma (blended) eğitim kurumları için bu daha fazla dikkat edilmesi gereken konudur. Bu kurumların ana bakış açıları geleneksel öğretime olduğu için uzaktan öğretimin bir yan uğraş olarak görülmesi, özellikle bu çalışmanın konusu açısından web sayfalarında uzaktan öğretimin görülmemesi olasılığı yüksektir. Bunun yanında yine bu kurumların organizasyon yapıları geleneksel öğretime göre olduğundan, uzaktan öğretimin gerektirdiği organizasyon yapısı oluşturulamamakta ve işler organizasyon içerisindeki bir çok birim arasında paylaşılmaktadır. İşin hangi birimin asıl sorumluluğunda olduğu karışmakta veya yapılması gerekenler konusunda farklı birimlerde dirençle karşılaşılabilmektedir. Çünkü herkes aynı yöne bakmamaktadır. Keegan (1996) uzaktan eğitimdeki öğretme sürecinin yeniden entegrasyonunun sözlü ve grup tabanlı eğitimin normal yapısında en az beş değişiklikle sonuçlanacağını iddia etmektedir. Bunlar;

1. Öğrenme eyleminin endüstrileşmesi

2. Kurumsal öğrenmenin özelleşmesi

3. İdari yapıda değişiklik

4. Farklı teçhizat ve binalar

5. Maliyet yapısında değişim

Bunlar uzaktan öğretimin geleneksel öğretime göre farklılaşmasını açıkça ortaya koyan unsurlardır. Türkiye'de uzaktan öğretim de sunan karma yükseköğretim kurumlarına bakıldığında farklı yapılar ve organizasyon biçimlerinin oluştuğu görülmektedir. Bazıları "uzaktan eğitim merkezleri" kurarak bu merkez üzerinden, bazıları meslek yüksek okulu üzerinden ve bazıları da koordinatörlükler üzerinden uzaktan öğretimi sürdürmektedir. Ancak hangi birim olursa olsun uzaktan öğretimin yürütülmesinde çok farklı birimlerle etkileşim içerisinde olunması gerekir ve bu noktada üst yönetimin uygulamaya verdiği önem uzaktan öğretime sahip çıkış önem kazanır. Ne yazık ki önlisans ve lisans programları anlamında uzaktan öğretimin Türkiye'deki gelişimine bakıldığında çok parlak bir tablo ortaya çıkmamaktadır. Bugüne kadar 16 üniversite uzaktan lisans programı açmış ancak bunlar büyük oranda bu programları kapatmıştır. Şu anda 4 üniversite uzaktan lisans öğretimine devam etmektedir. Önlisans anlamında ise yıllar içerisinde 51 yükseköğretim kurumuna kadar yaygınlaşan uzaktan öğretim 2015 yılında 37 yükseköğretim kurumu tarafından yürütülmektedir (ÖSYM Kılavuzları 2000-2015). Bu durumun oluşmasında kontenjan kısıtlamaları, bürokratik engeller, parasal ödeme zorlukları, kurumun altyapı ve kaynak yetersizliği gibi bir çok neden sayılabilir. Ancak açılan uzaktan öğretim programlarının sürdürülmesinde ve engellerin aşılmasında kurumun bakış açısı önemlidir. Bu çalışmada bu bakış açısının bir göstergesi olarak lisans ve önlisans düzeyinde uzaktan öğretimi sürdüren 33 yükseköğretim kurumunun web sayfalarında uzaktan öğretime verdikleri yer incelenmiştir.

2. Yöntem

Web sayfaları tasarım, güncellik, teknik gibi farklı yönlerden incelenebilir ve değerlendirilebilir. Bu çalışmada uzaktan öğretim sunan yükseköğretim kurumlarının karma öğretim verdikleri dikkate alınarak web sayfalarında uzaktan öğretime ve onunla ilgili olması gereken konulara ne kadar yer verdikleri incelenmeye çalışılmıştır. Bu yapılırken bir yöntem oluşturulmaya çalışılmış ve tüm üniversitelerin web sayfalarının değerlendirilmesinde bunlar ortaya konmuştur. Burada amaç uzaktan öğretimde mükemmel web sayfası nasıl hazırlanır sorusuna cevap vermek veya böyle bir sonuç ortaya koymak değildir. Türkiye'deki ön lisans ve lisans eğitiminde uzaktan öğretim uygulamalarının olumlu yönde ilerlemediği düşüncesi (veya ön kabulü) ile kurumların uzaktan öğretime bakış açılarını, uzaktan öğretim uygulamalarına diğer uygulamaların yanında verdikleri değeri web sayfaları üzerinden değerlendirebilmektir. Çünkü uzaktan öğretim, sunucu kurum açısından, öğretimin sunulmasında tasarımın önemli olduğu, uzaktaki öğrenciye ve öğrenci adayına veya ilgililere en kolay biçimde, görünür biçimde bilginin sunulması gerektirir. Günümüzde tartışmasız bunun en uygun yolu da internet ve web sayfalarıdır.

Bu bakış açısıyla uzaktan öğretim öğrenci adaylarının, öğrencilerin ve tüm ilgililerin uzaktan öğretim sunan kurumun sayfasına girdiklerinde uzaktan eğitim ile ilgili bilgilere ulaşma çabalarını kolaylaştıran bir web sayfası ile karşılaşıp karşılaşmadıkları ana sorusu bağlamında, kurumun aşağıda sıralanan bilgilere nasıl ve ne ölçüde web sayfalarında yer verdiği değerlendirmiştir. Uzaktan öğretim ile ilk kez ilgilenen veya bir programa kayıt yaptırmayı düşünen bir adayın bakış açısı tahmin edilerek, bunlar değerlendirme ifadelerinde daha öncelikli olarak kabul edilmiş ve kullanılmıştır. Bu ifadelerin değerlendirilmesi sonucunda sunucu kurumların uzaktan öğretime bakış açılarının bir göstergesinin de elde edileceği düşünülmektedir. Elbette uygulayıcı kurumların uzaktan öğretime negatif bir bakış açısına sahip olduğu gibi sonuca ulaşılamaz. Ancak yeterince önem verilmediği veya konuya tam hakim olunmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu anlayışla aşağıda yer alan ifadeler uzaktan öğretim sunan tüm kurumların web sayfalarında incelenmiş ve sonuçlar bulgular kısmında yorumlanmıştır. Uzaktan öğretim sunucu kurumların web sayfalarının değerlendirilmesinde kullanılan ifadeler:

- Ana sayfada uzaktan eğitimin ağırlığı nedir?
  - Uzaktan eğitim sayfasına link verilmiş
  - Uzaktan eğitim için ana sayfada bir bölüm ayrılmış
- Uzaktan eğitime ilişkin ayrı bir sayfa var mı?
  - İlgili öğretim biriminin sayfası var
  - Tamamen uzaktan eğitime adanmış bir web sayfası var
  - Hem uzaktan eğitimin açıklandığı hem de üniversite uzaktan eğitim sisteminin açıklandığı sayfa var

- Uzaktan eğitime ilişkin destek bilgileri verilmiş mi?
  - Program öncesi bilgiler verilmiş
    - Uzaktan eğitime özgü çalışma stilleri açıklanmış
    - Uzaktan eğitime öğrenci adayı hazır bulunuşluğuna ilişkin bilgilendirme yeterli (Donanım ve mental olarak)
  - Ders işleme şekli, ders devamlılığı, başarı kriterleri vb. bilgilendirme yapılmış
  - Örnek ders işleme videolarına yer verilmiş
  - Çağrı merkezi, telefon, teknik destek, yardım masası, e-mail gibi destek iletişim bilgileri verilmiş
- Bölüm/Programlara ait ayrı birer sayfa var mı?
  - Tanıtım filmi, fotoğraflar, kılavuz, misyon/vizyon, slogan vb. bilgileri var

Bu ifadeler 2015 yılında uzaktan öğretim sunan 33 yükseköğretim kurumunun web sayfaları üzerinde incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bu yükseköğretim kurumları şunlardır:

Afyon Kocatepe Üniversitesi	İstanbul Medipol Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Amasya Üniversitesi	Kapadokya Meslek Yüksekokulu
Ankara Üniversitesi	Karabük Üniversitesi
Atılım Üniversitesi	Kırıkkale Üniversitesi
Bahçeşehir Üniversitesi	Kocaeli Üniversitesi
Beykent Üniversitesi	Marmara Üniversitesi
Beykoz Lojistik Meslek Yüksekokulu	Mersin Üniversitesi
Bingöl Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Bitlis Eren Üniversitesi	Nevşehir Hacıbektaş Üniversitesi
Celal Bayar Üniversitesi	Okan Üniversitesi
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	On Dokuz Mayıs Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi	Plato Meslek Yüksekokulu
Dokuz Eylül Üniversitesi	Sakarya Üniversitesi
Erzincan Üniversitesi	Süleyman Demirel Üniversitesi
İnönü Üniversitesi	Trakya Üniversitesi
İstanbul Aydın Üniversitesi	

3. Bulgular

Yukarıda sıralanan ifadeleri tüm yükseköğretim kurumları için evet veya hayır gibi çok kısa şekilde cevaplamak güçtür. Çünkü her yükseköğretim kurumunun sayfa tasarımı çok farklıdır ve aranan bilgilerin görünür olup olmadığı, kolay ulaşılabilmesi ve içeriğin yeterli olup olmadığının değerlendirilmesi evet veya hayır cevaplarının ötesinde açıklama gerektirmektedir. Bu anlamda bulgular aşağıda paylaşılmaktadır.

3.1. Ana web sayfalarında uzaktan öğretimin ağırlığı

İlk olarak uzaktan öğretim önlisans ve lisans programları, sunucu yükseköğretim kurumlarının ana web sayfalarında uzaktan öğretime ayırdıkları yer şeklinde iki ifade ile incelenmiştir. Ana sayfada uzaktan eğitimin ağırlığı "Uzaktan eğitim sayfasına link verilmiş" ve "Uzaktan eğitim için ana sayfada bir bölüm ayrılmış" ifadeleri ile aranmıştır.

33 üniversite içerisinde sadece bir yükseköğretim kurumu uzaktan eğitime ana sayfasında görünür biçimde yer vermektedir. Bu yükseköğretim kurumu ana sayfadaki tasarımla görünür noktada sıraladığı logoların içinde uzaktan eğitim yazısıyla uzaktan eğitim için oluşturduğu sayfaya link vermektedir. Diğer bir üniversite ise ana sayfada ancak sayfanın en altında ve sayfanın aşağı

kaydırılması ile ve görülmesi çokta kolay olmayan bir şekilde uzaktan eğitim ifadesini kullanmış ve buna tıklama ile sayfaya ulaşılabilir durumdadır. Diğer bir ifade ile hızlı erişim menüsü içerisinde bir üniversite uzaktan eğitim ifadesine yer verirken bir üniversite yine hızlı erişim menüsü içerisinde ancak sayfada çok da görünür olmayan bir noktada yer vermektedir.

Diğer 31 yükseköğretim kurumu ise farklı başlıklar altındaki erişim menüleri içerisinde, genelde hizmeti yürüten birimlerin isimleri ile o birimlerin sayfalarına link vermektedirler. Burada kullanılan ana başlıklar "Akademik", "Öğrenci", "Merkezler", "Araştırma" gibi başlıklar olmakta, bu başlıkların tıklanması ile açılan menülerde genelde uzaktan öğretimi sunan birimin ismi olmakta ve bu ismin tıklanması ile bu birimin sayfasına ve uzaktan öğretim bilgilerine ulaşılmaktadır. Bu şekildeki erişim menüsü içerisinde link verilen birim sayfaları da çok anlaşılır değildir. Buraya ilk kez ulaşan birisi eğer uzaktan eğitim merkezine link veriliyorsa, bu linke içerisinde uzaktan yazdığı için tıklayacaktır. Ancak uzaktan eğitim bir meslek yüksekokulu bünyesinde yürütülüyor ve meslek yüksekokulunun adında uzaktan eğitim ibaresi geçmiyorsa uzaktan eğitim sayfasına ulaşması şansa kalacaktır. Ayrıca bu erişim menüleri altında genellikle çok sayıda birim ve merkeze link verilmiş olması yine uzaktan ifadesi geçse bile linkin gözden kaçırılmasına neden olabilecektir. Diğer görülen bir yanlışlık da Uzaktan Eğitim Merkezine verilen ismin, menüde kısaltmasının kullanılmış olmasıdır. Sayfayı bulan kişinin bu kısaltmayı çözüp linke tıklaması ciddi bir uğraş gerektirecektir.

3.2. Uzaktan eğitime ilişkin ayrı bir web sayfasının varlığı

Uzaktan eğitime ilişkin ayrı bir web sayfasının varlığı ifadesinin değerlendirilmesinde üç ayrı unsur dikkate alınmış ve buna göre değerlendirme yapılmıştır. Bunlar "İlgili öğretim biriminin sayfası var", "Tamamen uzaktan eğitime adanmış bir web sayfası var" ve "Hem uzaktan eğitimin açıklandığı hem de üniversite uzaktan eğitim sisteminin açıklandığı sayfa var" ifadeleridir.

İlgili öğretim biriminin sayfası var ifadesinin değerlendirilmesinde farklı öğretim birimleri ile karşılaşılmıştır. Bunlar, uzaktan eğitim meslek yüksekokulu web sayfası, yükseköğretim kurumundaki uzaktan eğitim yapmakla görevlendirilmiş ancak adında uzaktan ifadesi geçmeyen ve yüz yüze eğitim de veren meslek yüksek okulu sayfası, uzaktan eğitim merkezinin sayfası, uzaktan eğitim koordinatörlükleri veya uzaktan eğitim birimlerinin web sayfaları olarak çeşitlenmektedir. Bu web sayfaları uzaktan eğitime yönelik web sayfaları olarak değerlendirilmekle birlikte, ilgili birimin tüm diğer faaliyetlerini de kapsayan sayfalar olarak oluşturulmuşlardır. Bu sayfalar hedef kitleleri birden fazla olan, sertifika programlarına, formasyon programlarına, yüksek lisans programlarına, kurum içi uzaktan ortak dersleri alanlara gibi çok farklı hedef kitlelere hitap edecek biçimde tasarlanmış durumdadır ve içerisinde dahil olduğunuz gruba veya ulaşmak istediğiniz bilgiye ilişkin bilgilere ulaşmak çok kolay değildir.

Yine de tamamen uzaktan eğitime adanmış bir web sayfası var ifadesi açısından web sayfası değerlendirildiğinde 22 yüksek öğretim kurumunun böyle bir sayfa oluşturdukları görülmektedir. Bu sayfalarda yetersiz de olsa genel olarak uzaktan eğitimden bahsedilmiş ve yine üniversite uzaktan eğitim sistemi tanıtılmıştır. Bunun dışında kalan 11 yükseköğretim kurumunda resmi duyurular ve ilgili birimin tüm faaliyetleri ön plana çıkmakta veya böyle bir sayfa oluşturulmamış durumdadır.

Hem uzaktan eğitimin açıklandığı hem de üniversite uzaktan eğitim sisteminin açıklandığı sayfa var ifadesi değerlendirildiğinde 12 yükseköğretim kurumunun buna uygun web sayfası düzenlediği, diğerlerinin ise ağırlıklı olarak üniversite uzaktan eğitim sistemini tanıtma çabası içerisinde oldukları veya sıkça sorulan sorular biçiminde yine kendi sistemlerini anlattıkları sayfalar tasarımladıkları görülmüştür.

3.3. Uzaktan eğitime ilişkin destek bilgilerinin verilmesi

Uzaktan eğitime ilişkin destek bilgileri verilmiş mi ifadesi, "program öncesi bilgiler verilmiş", "Ders işleme şekli, ders devamlılığı, başarı kriterleri vb. bilgilendirme yapılmış", "Örnek ders işleme videolarına yer verilmiş", "Çağrı merkezi, telefon, teknik destek, yardım masası e-mail gibi destek iletişim bilgileri verilmiş" alt ifadeleri ile değerlendirilmiştir.

Program öncesi bilgiler verilmiş ifadesinin değerlendirilmesinde uzaktan öğretimde öğrencinin sahip olması gereken çalışma becerilerine ilişkin bilgilendirmenin yapılıp yapılmadığına yönelik "Uzaktan eğitime özgü çalışma stilleri açıklanmış" ifadesinde, altı yükseköğretim kurumunun açıklama yaptığı, yine altı yükseköğretim kurumunun donanım ve mental olarak uzaktan eğitime öğrenci adayı hazır bulunuşluğuna ilişkin bilgilendirme yeterli ifadesine uygun bilgilendirme yaptığı ancak diğer üniversitelerde bu bilginin yer almadığı görülmüştür.

Ders işleme şekli, ders devamlılığı, başarı kriterleri vb. bilgilendirme yapılmış ifadesinde dersle ilgili tüm bilgilendirmelerin genellikle hiçbir yükseköğretim kurumu tarafından bir bütün olarak yapılmadığı görülmüştür. İki kurum öğrenci bilgi sistemi oluşturmuş ve nispeten bunlar kapsamlı açıklama olarak değerlendirilmiştir. Ancak diğerleri sadece eş zamanlı ve eş zamansız derslerin olduğu bilgisini vermiş, ders başarısının nasıl değerlendirildiğine hemen hiç birinde yer verilmemiş, derslerin işlenişinde sadece canlı derslere erişim için gereken adımlar açıklanmış veya çok kısa yazılı bilgi verilmiştir. Öğrenme yönetim sisteminin nasıl çalıştığına ve kullanılacağına ilişkin verilen linkler de doğrudan öğrenme yönetim sistemi giriş sayfasına bağlanmakta ve şifre istemektedir. Sistemin nasıl kullanılacağına ilişkin bilgi çok az yükseköğretim kurumu tarafından verilmiştir.

Örnek ders işleme videolarına ise 16 yükseköğretim kurumu yer vermiştir. Bu bilgi sistemin en önemli bilgisi ve öğrenmenin üzerine şekillendirildiği yapıdır. Öğrenci de muhtemelen en çok bu bilgiyi merak ediyordur. Ancak yükseköğretim kurumlarının yarısının bu örnek videolara yer vermemiş olduğu görülmüştür.

Çağrı merkezi, telefon, teknik destek, yardım masası e-mail gibi destek iletişim bilgileri verilmiş ifadesinde, uzaktan eğitim sayfalarında ki destek veya iletişim menüsünde genellikle e-mail veya birim sekreterliğinin telefonları ve kurum santral telefonları olduğu, iki kurumda çağrı merkezi telefonlarının verildiği, iki kurumda online destek oluşturulduğu ve yine iki kurumda eğitim desteği, teknik destek gibi ayrımların bulunduğu görülmektedir.

3.4. Bölüm/programlara ait ayrı birer sayfanın varlığı

Yürütülen bölüm veya programlara ilişkin sayfaların hemen tüm yükseköğretim kurumlarında var olduğu görülmüştür. Bölüm veya programların tanıtımı örgün programdaki sayfalara link verilerek yapılmakla birlikte çoğu kurum tarafından uzaktan öğretime özel hazırlanmış sayfalarda da yapıldığı görülmüş ve bu sayfalarda örgün programlara eşdeğerlik ayrıca vurgulanmıştır. Ancak yürütülen bölüm ve programlara ilişkin tanıtım filmi, fotoğraflar, kılavuz, misyon/vizyon, slogan vb. bilgileri var mı ifadesinin değerlendirilmesinde dokuz üniversitede ayrıntılı bilgi verildiği yazılı kısa bilginin ötesine geçildiği, diğerlerinde ise sadece formal bilgilere yer verildiği görülmüştür.

4. Sonuç

Uzaktan öğretimde ana unsurlardan birisi kullanılan web sayfalarıdır. Kullanıcıların dikkatini çekmek ve bu dikkati sürdürmek için, verilen bilgilerin yeterli olması ve bu bilgilerin web sayfalarında sunum biçimleri önemlidir. Türkiye'de 2015 yılında hem geleneksel hem de uzaktan öğretim sunan yükseköğretim kurumlarının web sayfaları incelendiğinde genel olarak uzaktan öğretimin yeterli derece de web sayfalarında yer bulamadığını, odaklanmanın çok büyük ölçüde örgün öğretime olduğu ve oradaki çok büyük boyutlu örgün öğretime ilişkin verinin arasında uzaktan öğretime ulaşmanın çok zor olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yükseköğretim kurumlarının özel bir çaba gerektiren ve kendine has özelliklerinin söz konusu olduğu uzaktan öğretime ilgileri memnuniyet vericidir ancak bu ilginin kurum içerisindeki ilgili birimlere verilecek destek ve web sayfaları ve diğer tüm ortamlarda daha fazla yer verilmesi ile çok daha fazla somutlaştırılması gerekmektedir.

References

Dusti Howell (2001), Elements of Effective E-Learning: Three Design Methods to minimize Side Effects of Online Courses. http://ldt.stanford.edu/~educ39105/paul/articles_2005/Effective%20E-Learning_Howell.pdf

İşman Aytekin, Dabaj Fahme, Gümüş Agah, Altınay Fahriye, Altınay Zehra (2004), Web Page Design in Distance Education, TOJET April 2004, ISSN: 1303-6521, Vol.3, Issue 2, Article 12.

Keegan D., (1996), The Foundations of Distance Education (3rd ed.), London: Croom Helm, in Simonson M., Smaldino S., Albright M., Zvacek S., Teaching and Learning at a Distance, Foundations of Distance Education, Fifth Edition, 2012.

Ormond Simpson, Supporting Students in Online, Open and Distance Learning, New York: Routledge, 2012.

T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, *Yükseköğretim Öğrenci Kontenjanları Kılavuzları,* 2000-2015 yılları arası.

Uzaktan öğretim sunan ve metin içerisinde sıralanan 33 yükseköğretim kurumunun web sayfaları.

ANALYSING VOLUNTARY ENGLISH PREPARATORY CLASS STUDENTS' SELF-REGULATION STRATEGIES AND MOTIVATIONAL BELIEFS

Dr. Fatma ÖZÜDOĞRU
Usak University, School of Foreign Languages
fatma.ozudogru@usak.edu.tr

Abstract

Along with globalization, learning English has been gaining more and more ground. Attaining high level of success in English depends remarkably on self-regulatory skills and motivation. This study aimed to find out how voluntary English preparatory class students' self-regulation strategies and motivational beliefs are and if their self-regulation strategies and motivational beliefs show significant differences in terms of gender, the type of high school they graduated from, the departments they are going to study in and academic achievement. The research group included 208 voluntary English preparatory class students at Usak University. Data were collected using Motivated Strategies for Learning Questionnaire developed by Pintrinch and De Groot (1990) and adapted to Turkish by Uredi (2005). Independent samples t-test, one-way ANOVA and the Scheffe's post-hoc test were utilized to analyze the data. T-test findings indicated that gender and department difference affected self-regulation strategies and motivational beliefs. One-way ANOVA results revealed that statistically significant differences were found in students' test anxiety according to the type of high school they graduated from. Furthermore, it was found as a result of the Scheffe's post-hoc test that students' self-regulation strategies and motivational beliefs changed based on their academic achievement.

Keywords: *Self-regulation strategies, motivational beliefs, foreign language education*

1. Introduction

In today's world, learning and using English, which is the most widely used foreign language, has become a necessity for nations and along with globalization, learning English has been gaining more and more ground (Arslan & Akbarov, 2010). With the increasing importance of English, the nature of foreign language education has changed. Today, teacher-centered approach is replaced by learner-centered so the role and responsibility of the individuals are more important and change from passive to active (Banisaeid & Huang, 2015). In order to attain high level of achievement in English, learners need to set goals for themselves, plan their learning, use learning strategies, monitor themselves and evaluate learning outcomes (Pintrich & De Groot, 1990). In other words, they need to be self-regulated learners.

Zimmerman (2000) defined self-regulation as "self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals" (p. 14). Self-regulated learning also involves the interdependence of personal, behavioral, and environmental processes (Bandura, 1986, as cited in Wang & Pape, 2005). Three components of self-regulated learning are seen important for academic performance. First, self-regulated learning includes students' metacognitive strategies for planning, monitoring, and modifying their cognition. Secondly, it consists of students' management and control of their effort on classroom academic tasks. A third important aspect of self-regulated learning is the actual cognitive strategies that students use to learn, remember, and understand the

material such as rehearsal and elaboration (Pintrich & De Groot, 1990). Zimmerman (2002) lists the specific traits of self-regulated learners as:

- setting specific proximal goals for oneself,
- adopting powerful strategies for attaining the goals,
- monitoring one's performance selectively for signs of progress,
- restructuring one's physical and social context to make it compatible with one's goals,
- managing one's time use efficiently,
- self-evaluating one's methods,
- attributing causation to results,
- adapting future methods.

In addition to knowledge of cognitive and metacognitive strategies, motivation is also one of the main determining factors to be successful in developing a second or foreign language. Motivation determines the extent of active, personal involvement in foreign or second language learning (Oxford & Shearin, 1996). Learners need to be motivated to utilize the strategies as well as regulate their cognition and effort. As Guilloteaux & Dörnyei (2008) asserts, without sufficient motivation, individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long term goals. Similarly, appropriate curricula and good teaching are not enough on their own to ensure student achievement.

In Turkey, preparatory classes of universities provide intensive English courses with 25 hours instruction per week. Preparatory classes in many Turkish universities are mostly compulsory and voluntary preparatory classes are rare. Therefore, it is important to investigate voluntary English preparatory class students' self-regulation strategies and motivational beliefs.

This study aimed to find out how voluntary English preparatory class students' self-regulation strategies and motivational beliefs are and if their self-regulation strategies and motivational beliefs show significant differences in terms of gender, the type of high school they graduated from, the departments they are going to study in and academic achievement.

2. Review of Literature

Kirmizi (2014) compared self-regulated learning skills employed by regular, distance and evening English Language and Literature (ELL) students. Garrido-Vargas (2012) examined the relationship between self-regulated learning and academic achievement of seventh and eighth grade English language learning students. Ilhan & Karatas (2015) analyzed the undergraduates' motivational beliefs and attitudes regarding learning English in terms of gender, grades and department variables. Harrison & Prain (2009) identified key factors that influenced junior secondary school students' self-regulation of learning in English. Yagli (2014) analyzed the relationship between high school students' self-regulation learning skills and their achievement in English. Nejabati (2015) examined the effects of teaching self-regulated learning strategies on undergraduate students' reading comprehension in English. Tran & Duong (2013) investigated whether there are any differences in university students' self-regulated strategy usage in terms of gender, years of learning English, and academic achievements or not, and whether their attitudes towards English learning influence their self-regulated learning or not. Johnson (2015) analyzed the impact of self-regulation strategies on the learning process of young English learners. Pintrich & De Groot (1990) examined relationships between motivational orientation, self-regulated learning, and classroom academic performance of seventh graders from science and English classes. Banisaeid & Huang (2015) investigated if there is any relationship between motivation and foreign language learners' self-regulation and their language learning strategy. Acikel (2011) examined the relationship of language learning strategy use and self-efficacy beliefs with language proficiency of the language preparatory school students in a private university.

As seen from the review of literature, self-regulation strategies and motivation of English learners in different school levels were investigated. In this study, self-regulation strategies and motivational beliefs of students who are studying in voluntary English preparatory classes of Usak University are

analyzed. This study is significant in terms of focusing on English preparatory program at a state university and gathering data from learners of a voluntary program.

3. Methodology

3.1.Research Design

This research was designed using survey model. A survey design provides a quantitative description of trends, attitudes, or opinions of a population by studying a sample of that population. From sample results, the researcher can generalize or make claims about the population (Creswell, 2009). Therefore, in this study voluntary English preparatory class students' self-regulation strategies and motivational beliefs are identified and presented according to the research aim.

3.2.Participants

The research group included 208 voluntary English preparatory class students at Usak University. The research aimed to reach the whole population, so no sampling method was used. The demographic properties of students are shown in Table 1.

Table 1. Demographic properties of students

Variables		N	%
Age	18-19	131	62.9
	20-21	77	37.1
Gender	Female	93	44.7
	Male	115	55.3
High School They Graduated From	General	33	15.9
	Vocational and Technical Anatolian	82	39.4
	Anatolian High Schools	80	38.5
	Other	13	6.2
Departments	Social Sciences	148	71.2
	Natural and Applied Sciences	60	28.8
Language Level	Low	50	24
	Medium	88	42.3
	High	70	33.7
Total		208	100

3.3.Data Collection

Data were collected using Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) developed by Pintrinch & De Groot (1990), and adapted to Turkish by Uredi (2005), from whom necessary permission was obtained to use. MSLQ is a seven-point questionnaire between "not at all true of me (1)" and "very true of me (7)". The questionnaire consists of two factors, which are self-regulated learning strategies and motivational beliefs. Self-regulated learning strategies include two dimensions: use of cognitive strategies (13 items) and self-regulation (9 items) and motivational beliefs include three dimensions: self-efficacy (9 items), intrinsic values (9 items) and test anxiety (4 items). The questionnaire measures rehearsal, elaboration and organization strategies under cognitive strategies, and meta-cognitive strategies such as planning, monitoring, revising as well as effort management strategies under the self-regulation dimension. Self-efficacy dimension of the motivational beliefs factor measures perceived efficacy and confidence in relation to class performance; intrinsic values dimension measures intrinsic interest, perception of the importance of class work and internal goal

orientation; and test anxiety questionnaire measures the level of anxiety toward exams (Tanriseven & Dilmac, 2013). Cronbach's alpha calculations for the adapted questionnaire into Turkish were .82 for cognitive strategies, .84 for self-regulated learning, .92 for self-efficacy, .88 for intrinsic values, and .81 for test anxiety dimensions (Uredi, 2005). After the data were analyzed within the context of this study, the Cronbach's alpha was measured again as .85 for cognitive strategies, .71 for self-regulated learning, .86 for self-efficacy, .84 for intrinsic values, and .82 for test anxiety dimensions.

The researcher, also an instructor in the prep program, went to all prep classes (12 classes) and administered the questionnaire in the same week. The questionnaire was administered to the students, who were present at the time when the questionnaire was carried out and willing to participate. The questionnaire was administered to the students by the researcher in the spring term of the academic year 2015-2016.

3.4. Data Analysis

Before having started data analysis, Kolmogorov-Smirnov Goodness-of-Fit Test was applied to determine if the data followed normal distribution or not. According to this test, if p value is found $p>0.05$, then it means that the data set is not significantly different from normal and can be analyzed through parametric tests (Buyukozturk, 2012). In this study, as a result of the normality test, the significance value was found 0.20 ($p>0.05$), which showed that the data followed normal distribution and parametric tests could be utilized. Therefore, independent samples t-test was utilized in order to investigate if students' self-regulation strategies and motivational beliefs showed significant differences in terms of gender and the department they were going to study in. Also, one-way ANOVA was used to determine if students' self-regulation strategies and motivational beliefs differed significantly in terms of the type of high school they graduated from and academic achievement. Scheffe's post-hoc test was utilized to find out which specific groups differed. For descriptive statistics, mean and standard deviation were used.

4. Results

The results obtained from the questionnaire are presented.

Table 2. Descriptive values of the students' scores obtained from self-regulation strategies and motivational beliefs questionnaire

Factors	Sub-Dimensions	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SD
Self-regulation strategies	Use of cognitive strategies	208	20	91	4.76	1.59
	Self-regulation	208	21	59	4.29	1.68
Motivational beliefs	Intrinsic value	208	17	62	4.93	1.58
	Self-efficacy	208	13	63	4.64	1.52
	Test anxiety	208	4	28	3.75	1.92
	Total	208	102	289	4.47	1.65

The results of descriptive analysis in the Table 2 show that students' mean score from the total questionnaire is 4.47 and standard deviation is 1.65.The interval width of the scale is calculated through the formula (a=series width/the number of groups) and the choices and limits are determined (6/7=0.86) (Tekin, 1996). Hence, it can be said that self-regulation strategies and motivational beliefs are moderately used by the students. Besides, students' intrinsic values are found higher than their use of cognitive and self-regulation strategies.

Table 3. Independent samples t-test results for revealing differences between students' self-regulation strategies and motivational beliefs and gender

	Sub-Dimensions	Gender	N	$\bar{X}$	SD	*T*	*P*
Self-Regulation Strategies	Use of cognitive strategies	Female	93	64.00	14.22	1.95	.052
		Male	115	60.49	10.85		
	Self-regulation	Female	93	40.15	7.39	2.93	.012*
		Male	115	37.71	6.45		
Motivational Beliefs	Intrinsic value	Female	93	43.25	10.87	-1.57	.117
		Male	115	45.42	8.41		
	Self-efficacy	Female	93	40.27	9.97	-2.13	.034*
		Male	115	43.10	9.08		
	Test anxiety	Female	93	16.35	6.04	2.83	.005*
		Male	115	13.92	6.23		

*p<.05

Independent samples t-test results indicated that gender affected self-regulation strategies and motivational beliefs. Female students' use of cognitive strategies and self-regulation score is higher than male students. However, female students' self-regulation score was found statistically significant than that of male students ($p<0.05$). Besides, male students' intrinsic values and self-efficacy score is higher. However, there are significant differences in male students' self-efficacy ($p<0.05$) Also, significant differences were found in female students' test anxiety ($p<0.05$). Female students have more test anxiety than male students.

Table 4. One-way ANOVA results for revealing differences between students' self-regulation strategies and motivational beliefs and the type of high school they graduated from

	Sub-Dimensions	Type of High School	N	$\bar{X}$	SD	df	F	P
Self-Regulation Strategies	Use of cognitive strategies	Anatolian	80	62.45	13.15	3-204	.101	.959
		Vocational	82	61.82	11.13			
		General	33	62.30	13.78			
		Other	13	60.53	15.36			
	Self-regulation	Anatolian	80	39.21	7.20	3-204	.668	.573
		Vocational	82	38.13	6.77			
		General	33	39.84	7.52			
		Other	13	37.84	5.31			
Motivational Beliefs	Intrinsic value	Anatolian	80	45.41	9.45	3-204	.756	.520
		Vocational	82	43.59	9.52			
		General	33	43.51	10.71			
		Other	13	46.38	8.73			

Self-efficacy	Anatolian	80	43.70	9.01	3-204	2.04	.109
	Vocational	82	40.19	9.37			
	General	33	40.87	10.95			
	Other	13	43.23	9.27			
Test anxiety	Anatolian	80	13.57	6.33	3-204	2.67	.048*
	Vocational	82	16.31	6.30			
	General	33	15.24	5.76			
	Other	13	15	5.33			

*p<.05

To reveal whether there were any significant differences between students' self-regulation strategies and motivational beliefs in terms of the type of high school they graduated from, one-way ANOVA was utilized. As seen in Table 4, one-way ANOVA results revealed there were statistically significant differences in students' test anxiety according to the type of high school they graduated from ($p<0.05$). Scheffe's post-hoc test was also utilized to find out which specific groups differed. Scheffe's post-hoc test indicated that students who graduated from vocational and technical high schools had more test anxiety than the students having graduated from Anatolian high schools.

Table 5. Independent samples t-test results for revealing differences between students' self-regulation strategies and motivational beliefs and the departments they are going to study in

	Sub-Dimensions	Department	N	$\bar{X}$	SD	*t*	*P*
Self-Regulation Strategies	Use of cognitive strategies	Social Sciences	148	62.64	12.13	1.04	.297
		Natural Applied Sci.	60	60.63	13.56		
	Self-regulation	Social Sciences	148	38.87	6.99	.244	.807
		Natural Applied Sci.	60	38.61	6.98		
Motivational Beliefs	Intrinsic value	Social Sciences	148	44.13	10.16	-.826	.410
		Natural Applied Sci	60	45.25	8.21		
	Self-efficacy	Social Sciences	148	41.19	10.09	1.532	.127
		Natural Applied Sci	60	43.43	7.99		
	Test anxiety	Social Sciences	148	15.55	6.25	1.98	.048*
		Natural Applied Sci	60	13.66	6.10		

*p<.05

Based on the results of the independent samples t-test, it was unearthed that department differentiation affected motivational beliefs. There were statistically significant differences in students' test anxiety according to the departments they are going to study in ($p<0.05$). Students who are going to study in social sciences departments have more test anxiety than students who are going to study in natural applied sciences departments.

Table 6. One-way ANOVA results for revealing differences between students' self-regulation strategies and motivational beliefs and academic achievement

Sub-Dimensions	Language Level	N	$\bar{X}$	SD	df	F	P

Self-Regulation Strategies	Use of cognitive strategies	Low	50	57.98	12.72	2-205	3.58	.030*
		Medium	88	63.53	11.95			
		High	70	63.12	12.73			
	Self-regulation	Low	50	35.80	6.45	2-205	6.43	.002*
		Medium	88	39.85	6.69			
		High	70	39.62	7.16			
Motivational Beliefs	Intrinsic value	Low	50	41.06	10.20	2-205	9.23	.000*
		Medium	88	43.48	9.52			
		High	70	48.10	8.19			
	Self-efficacy	Low	50	37.70	9.17	2-205	21.52	.000*
		Medium	88	39.85	9.04			
		High	70	47.30	8.01			
	Test anxiety	Low	50	17.12	5.90	2-205	6.24	.002*
		Medium	88	15.27	6.15			
		High	70	13.17	6.17			

p<.05

* Students' end-of-first-semester total score was accepted as the indicator of their academic achievement.

It was found as a result of the one-way ANOVA test that students' self-regulation strategies and motivational beliefs changed based on their academic achievement ($p<0.05$). There were significant differences between students' self-regulation strategies and motivational beliefs in all dimensions in terms of their academic achievement ($p<0.05$). Scheffe's post-hoc test was also utilized to find out which specific groups differed. Scheffe's post-hoc test indicated that students having high academic achievement utilized cognitive and self-regulation strategies more than the students having low academic achievement. Also, students with high academic achievement have more intrinsic values and self-efficacy than students with medium and low academic achievement. Furthermore, students with low academic achievement were found to have more test anxiety than students with high academic achievement.

5. Discussion and Conclusion

The purpose of the study was to reveal how voluntary English preparatory class students' self-regulation strategies and motivational beliefs were and if voluntary English preparatory class students' self-regulation strategies and motivational beliefs changed depending on gender, the type of high school they graduated from, the departments they were going to study in and academic achievement.

Examining the results of the study, it was seen that students employed self-regulation strategies and motivational beliefs moderately. This finding is in line with the findings of Demirel, Erdogan & Aydin (2014) and Tortop & Eker (2014). In order to train students, self-regulation strategies may be taught explicitly and students may be provided with a variety of opportunities to apply the strategies in classroom setting. These may help students become aware of the benefits of self-regulation strategies and take necessary actions to promote their learning. Seeing the positive outcomes of self-regulation strategies, students' beliefs about themselves; namely their self-efficacy and motivation may change in a positive way

One of the variables that affected self-regulation strategies and motivational beliefs at a significant level was gender. The present study revealed that female students used self-regulation strategies more than male students. This finding is parallel with the studies of Bozpolat (2016), Demirel, Erdogan & Aydin (2014) and Ilgaz & Gul (2014). Nevertheless, in Uredi & Uredi's (2005) study, investigating

whether self-regulation strategies and motivational beliefs predicted mathematics achievement of eighth grade students, male students were found to use self-regulated learning strategies more. In addition, in the present study it was revealed that male students showed more self-efficacy than female students. Supporting this finding, Memduhoglu & Celik (2015) reported that male students have more self-efficacy in speaking English than female students. Generally Turkish families attach more importance to their boys so this situation may have caused boys to develop more self-efficacy than girls. However, there are studies that conclude gender does not cause a significant difference in self-efficacy (Gomleksiz & Kilinc, 2014; Tertemiz & Agildere, 2015). Moreover, it was unearthed in the current study that female students had more test anxiety than male students. This finding is consistent with Cassady & Johnson (2002), Ergene (2011) and Kumaran & Kadhiravan's (2015) studies, in which it was found that girls suffered from test anxiety more than boys did. This situation may have resulted from the fact that girls are more sensitive to stress than boys.

In addition, type of high school affected students' test anxiety. Graduates of vocational and technical high schools were found to have more test anxiety than those of Anatolian high schools. Students in vocational and technical high schools do not get sufficient English education in terms of weekly hours so they are not as good at English as the students in Anatolian high schools. Their low academic achievement in English may have resulted in them to develop test anxiety. However, no significant differences were found between type of high school and other dimensions of the questionnaire. Similarly, the study by Uygur & Cakir (2015) determined that self-efficacy did not change according to the type of high school. In contrast, in Acikel's (2011) study, it was displayed that students who were exposed to English intensively in private high schools had more self-efficacy than students who graduated from regular high schools.

Another finding obtained from this study was that department differentiation affected motivational beliefs. Students who were going to study in social sciences departments had more test anxiety than students who were going to study in natural applied sciences departments. There is a lack of research about the relationship between department and self-regulation strategies and motivational beliefs in the literature. Therefore, more studies which explore the relationship between department and self-regulation strategies and motivational beliefs may be carried out.

The last variable that affected self-regulation strategies and motivational beliefs was academic achievement. This study determined that students having high academic achievement utilized cognitive and self-regulation strategies more than the students having low academic achievement. Similarly, in Acikel's (2011) study, it was reported that cognitive strategies used in foreign language learning were the predictors of high proficiency in English. Hence, it is essential to train English learners about cognitive and self-regulated learning strategies. Moreover, students with high academic achievement had more intrinsic values and self-efficacy than students with medium and low academic achievement. Similarly, Rahemi (2007) determined a strong positive correlation between students' foreign language achievements and self-efficacy. As also stated by Blumenthal (2014), self-efficacy beliefs play an important role in determining students' learning outcomes. Therefore, it is important for foreign language teachers to incorporate tactics into their classrooms that build students' sense of self-efficacy such as helping students set goals and recognize progress, and by developing strategies to deal with obstacles to learning as they arise. Furthermore, students with low academic achievement were found to have more test anxiety than students with high academic achievement. As also emphasized by Cassady & Johnson (2002) and Ergene (2011), higher levels of test anxiety are associated with lower test scores and test anxiety has negative impact on academic performance. Similarly, in Ocak & Yamac's (2013) study, it was found that test anxiety has a direct negative effect on achievement and attitude towards the course. Hence, teachers should take necessary precautions to reduce students' test anxiety by helping them improve regular study habits and cope with anxiety.

The current study was limited in some ways which can influence the results. Firstly, the results of this study are limited to the data obtained from voluntary preparatory class students at Usak University. The results can only present information about that specific group of students. Thus, it is not possible to generalize the findings to the other preparatory school students at other universities. Also, the data gathered from the questionnaire may be affected by students' perceptions about themselves, which may not be true in real.

References

Acikel, M. (2011). *Language learning strategies and self-efficacy beliefs as predictors of English proficiency in a*

language preparatory school. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Arslan, M., & Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 24,* 179-191.

Banisaeid, M. & Huang, J. (2015). The role of motivation in self-regulated learning and language learning strategy:

In the case of chinese efl learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 4(5),* 36-43.

Blumenthal, L. F. (2014). *Self-efficacy in low-level English language learners.* Unpublished Master's Thesis, Portland State University, USA.

Bozpolat, E. (2016). Investigation of the self-regulated learning strategies of students from the faculty of education

using ordinal logistic regression analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16(1),* 301-318.

Buyukozturk, S. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı.* Ankara: Pegem Press.

Cassady, J. C. & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27(2),* 270-295.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* USA: Sage Publications.

Demirel, M., Erdogan, O., & Aydin, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 4(8),* 69-84.

Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety, study habits, achievement, motivation, and academic performance among Turkish high school students. *Education and Science, 36(160),* 320-330.

Garrido-Vargas, M. (2012). *Relationship of self-regulated learning and academic achievement among English language learners.* Unpublished PhD Dissertation, The University of Arizona.

Gomleksiz, M. N. & Kilinc, H. H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24(2),* 43-60.

Guilloteaux, M. J. & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented ınvestigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly, 42(1),* 55-77.

Harrison, S., & Prain, V. (2009). Self-regulated learning in junior secondary English. *Issues in Educational Research, 19(3),* 227-242.

Ilgaz, G., & Gul, A. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1),* 261-287.

Ilhan, D., & Karatas, H. (2015). An analysis on motivational beliefs and attitudes of undergraduates regarding learning English. *The International Journal of Educational Researchers, 6(2),* 1-14.

Johnson, C.C.A. (2015). *The impact of self-regulation strategies on the learning process of young English learners.*

Unpublished Master's Thesis, California State University.

Kirmizi, O. (2014). Self-regulated learning strategies employed by regular, evening, and distance education English language and literature students. *Anthropologist, 18(2),* 447-460.

Kumaran, S. & Kadhiravan, S. (2015). Personality and test anxiety of school students. *International Journal of*

Education and Psychological Research (IJEPR), 4(2), 9-13.

Memduhoglu, H. B. & Celik, S. N. (2015). Student teachers' and university students' planning to be teachers sense of self efficacy beliefs towards English. *İnönü University Journal of the Faculty of Education, 16(2),* 17-32.

Nejabati, N. (2015). The effects of teaching self-regulated learning strategies on efl students' reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research, 6(6),* 1343-1348. DOI: http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0606.23

Ocak, G., & Yamac, A. (2013). Examination of the relationships between fifth graders' self-regulated learning strategies, motivational beliefs, attitudes, and achievement. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13(1),*
380-387.

Oxford, R. & Shearin, J. (1996). Language learning motivation in a new key. In R. L. Oxford (Ed.), Language Learning Motivation: Pathways to the New Century (pp. 121-144). Honolulu: University of Hawai'i, Second
Language Teaching & Curriculum Center.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82(1),* 33-40.

Rahemi, J. (2007). Self-efficacy in English and Iranian senior high school students majoring in humanities. *Novitas-ROYAL, 1(2),* 98-111.

Tanriseven, I., & Dilmac, B. (2013). Predictive relationships between secondary school students' human values, motivational beliefs, and self-regulated learning strategies. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13(1),* 29-36.

Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Press.

Tertemiz, N. & Agıldere, S. (2015). Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine
yönelik yeterlik inanç ve görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(1),* 252-267.

Tortop, H. S. & Eker, C. (2014). Öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterlilikleri ile fen öğrenimi özdüzenlemeli
öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,*
22, 168-184.

Tran, T. Q., & Duong, T. M. (2013). The attitudes towards English language learning and use of self-regulated learning strategies among college non-English majors. *International Journal of Scientific and Research Publications, 3(7),* 1-8.

Uredi, I. (2005). *Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi.* Unpublished PhD Dissertation, Yıldız Teknik University, İstanbul.

Uredi, I., & Uredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2),* 250-260.

Uygur, M. & Cakir, O. (2015). İngilizce öğretmenliği lisans öğrencilerinin özyeterlik inançlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi (Mersin Üniversitesi örneği-boylamsal çalışma). *Journal of Qafqaz University*
University- Philosophy and Pedagogy, 3(1), 89-104.

Wang, C. & Pape, S. J. (2005). Self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies in learning English as a

second language: Four case studies. *The CATESOL Journal, 17(1),* 76-90.

Yagli, U. (2014). The self-regulatory strategies and motivation used in learning English and its relation to achievement. *Karaelmas Journal of Educational Sciences, 2,* 108-116.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich,

& M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice Journal, 41(2),* 317-325.

AN ENGLISH LANGUAGE NEEDS ANALYSIS OF PREPARATORY STUDENTS AT A TURKISH STATE UNIVERSITY

Dr. Fatma ÖZÜDOĞRU
Usak University, School of Foreign Languages
fatma.ozudogru@usak.edu.tr

Abstract

This research aims to investigate the English language needs of students in the voluntary preparatory classes of a Turkish state university from the perspectives of students and instructors in order to make curricular recommendations for the preparatory program. The study is a case study conducted in a Turkish university context. Data were collected via a questionnaire and open-ended questions from 203 students and 12 instructors. The quantitative data were analyzed using percentages, mean and standard deviation. The open-ended questions were analyzed by using content analysis. Results revealed that the English preparatory education given does not meet the English language needs of the preparatory students at the desired level in terms of improving students' productive skills, namely speaking and writing. This indicates that the curriculum which is to be developed needs to focus on productive skills more.

Keywords: *English language needs, needs analysis, English preparatory students, curriculum development*

1. Introduction

Needs analysis plays a pivotal role in foreign language education. Needs analysis refers to the activities utilized to gather information that will serve as the basis for developing a curriculum meeting the learning needs of a particular group of learners. Once identified, needs can serve as the basis for designing tests, compiling materials, designing teaching activities, and evaluating strategies, as well as for reevaluating the precision and accuracy of the original needs analysis (Li, 2014). Needs analysis has been widely used for curriculum development purposes and may take place prior to, during or after a language program, so the curriculum, materials and needs can be checked (Richards, 2001).

Various models of needs analysis have been put forward so far. Four of them; namely Target Situation Analysis (TSA), Present Situation Analysis (PSA), Hutchinson and Waters' Model and Dudley-Evans and St John's Model have been widely used to identify language needs. TSA basically focuses on students' needs at the end of a language course. The target needs are used to design a syllabus in this model. In Munby's (1978) *Communicative Syllabus Design* work, he presents a highly detailed set of procedures to discover target situation needs. He calls this set of procedures the Communication Needs Processor (CNP). The CNP consists of a range of questions about key communication variables (topic, participants, medium etc.) (Munby, 1978), which can be used to identify the target language needs of any group of learners (Hutchinson and Waters, 1987).

On the other hand, PSA analyzes the present situation of learners and shows the gap between the present and the target. PSA aims to find out the language proficiency of the students when the language course begins and their strengths and weaknesses (Li, 2014). Besides, Hutchinson and Waters' Model (1987) distinguished between *target needs* (i.e. what the learner needs to do in the target situation) and *learning needs* (i.e. what the learner needs to do in order to learn). Target needs include "necessities", "lacks" and "wants". "Lacks" are the gap between "necessities" and what the learner already knows. "Wants" are learners' subjective needs, which may be different from the objective needs perceived by the teachers and course designers. Learning needs consist of the reasons why learners take the course, the way they learn, available resources, learners' background and the place and time of the course (Hutchinson and Waters, 1987). Moreover, Dudley-Evans and St John's

Model is composed of professional information about learners, personal information about learners, language information about target situation, learners' lack, learners' needs, language learning needs and the way to communicate in the target situation (Li, 2014). Thus, analysis of the needs of language learners may be realized by choosing the most appropriate model.

Yilmaz (2004) analyzed the English language needs of voluntary preparatory class students at Gaziosmanpasa University. Ermis (2009) assessed English language needs of the preparatory-class students of the faculty of divinity and the department of the teacher training for the culture of religion and ethics for primary school at Ondokuz Mayıs University. Kesmer (2007) analyzed the needs of the prep-class students in the faculty of engineering at Ondokuz Mayıs University. Erbay &Erbay (2014) analyzed the needs of prep-class students at Namık Kemal University.

The School of Foreign Languages at Usak University, which is focused in this study, has been providing voluntary English language preparatory classes since 2013-2014 academic year. It determines a quota for each faculty, which is limited. Students at this university either go to the preparatory classes for one year or enter their departments directly and take three-hour weekly compulsory English course for two semesters. Students who enter the preparatory classes are given an online placement exam and ranked according to the results of this test. Furthermore, students are again placed in appropriate levels at the beginning of the second term according to the results of the tests in the first term.

Besides, there is neither a curriculum or syllabus nor any common teaching approach in the school. The program has used different course books for three years and the course books have not been analyzed in detail. Also, students are given a European Language Portfolio at the end of the year if their total score is more than 60. The grading policy of the preparatory program is shown in Table 1.

Table 1. The grading policy of the preparatory program

First Semester			Second Semester			At the end of year
Midterms	Quizzes	Project	Midterms	Quizzes	Project	Final Exam
%20 (%10 each)	%4 (%1 each)	%1	%20 (%10 each)	%4 (%1 each)	%1	%50

*Speaking skill is not tested in the first mid-term every semester.

Since the program focused in this study was new, this study was considered as an initial step for developing a curriculum for this newly-founded unit. This research is significant because it will assist teachers in planning a curriculum matching students' expectations and needs. Also, it will be possible to make curricular recommendations for the preparatory program.

Thus, the aim of this research is to investigate the English language needs of students in the voluntary preparatory classes of Usak University from the perspectives of students and instructors.

2. Methodology

2.1.Research Design

The study is a case study conducted in a Turkish university context. Yin (2009, p.2) states that "case studies are the preferred method when the investigator has little control over events, and the focus is on a contemporary phenomenon within a real-life context." Stake (1995) also claims that case study expects to catch the complexity of a single case within its contexts. For those reasons, it was thought that case study was a suitable method for this particular study.

The researcher conducted a needs analysis questionnaire and open-ended questions to students and instructors to get the needed data. Thus, both qualitative and quantitative data were collected in the research since the researcher aimed to determine if the results obtained from both types of data were close, consistent or inconsistent with each other (Creswell, 2009).

Moreover, Present Situation Analysis (PSA) Model was preferred in the study, for it aimed to determine the current needs of preparatory students.

2.2.Participants

Needs analysis is comprised of the activities implemented to collect information about learners' needs. Learners are at the center of such a research aiming to determine learners' needs in order to make necessary changes on the program and its aims, content and methodologies. Hence, the main participants of this research was 203 preparatory students enrolled in the School of Foreign Languages at Usak University, and 12 instructors were also included in the study to determine their perspectives.

The research aimed to reach the whole population, so no sampling method was used. The demographic properties of the students are presented in Table 2:

Table 2. Demographic properties of the students (N=203)

Variables		N	%
Age	18-19	164	80,8
	20-21	39	19,2
Gender	Female	82	40,4
	Male	121	59,6
High School They Graduated From	General	35	17,2
	Vocational and Technical Anatolian	65	32
	Anatolian High Schools	79	38,9
	Other	24	11,8
The Faculties They are going to Study	Arts and Science	18	8,9
	Economics and Administrative Sci.	26	12,8
	Engineering	37	18,2
	Communication	7	3,4
	Agriculture and Natural Sciences	3	1,5
	School of Applied Disciplines	23	11,3
	Vocational College of Civil Aviation	89	43,8
Total		203	100

Also, all the students enrolled in the preparatory classes in the academic year of 2013-2014 were found to be A1 level according to the result of the placement test.

Besides, out of the 12 instructors, one of them is male and eleven of them are female. Four of them are between 21-25 years old, six of them are between 26-30 years old and two of them are between 31-35 years old. Nine of them have 1-5 years' experience and three of them have 6-10 years' experience. Nine of them graduated from English Language Teaching department, one of them graduated from English Language and Literature department, one of them graduated from American Language and Literature and one of them graduated from Translation and Interpreting department. Also, two of them are native speakers of English; however, 10 of them are non-native English instructors.

2.3.Data Collection

Data were collected through a questionnaire and open-ended questions. The questionnaire was prepared by considering previous needs analysis studies of Ayas (2011), Ermis (2009), Gulec (2013), Kesmer (2007), Tasci (2007), Yeniceri (2008), Yilmaz (2004). After the draft questionnaire was prepared, expert opinion was taken from two experts, one from Curriculum and Instruction department and one from Foreign Language Education department. Some changes were made on the questionnaire depending on the experts' opinions.

The questionnaire included five dimensions and 87 items including both positive and negative statements. The first part of the questionnaire included four demographic questions about age, sex, the type of high school students graduated from and the faculty they were going to study in next year. The second part of the questionnaire was about the reasons for learning English. The third part of the

questionnaire focused on how students found English in general and English skills reading, writing, listening, speaking, grammar, vocabulary and pronunciation. The fourth part of the questionnaire consisted of five point Likert-type items about different language skills and if they had difficulties in using them. The last part of the questionnaire included an open-ended question about students' opinions and recommendations about the English program in the preparatory class.

Besides, a similar version of the questionnaire was carried out with 12 instructors to determine students' needs. Also, open ended questions were asked to the instructors about the strengths, weaknesses and recommendations about the English program in the preparatory class.

The questionnaire was piloted and applied to ten preparatory students and the Cronbach alpha reliability was found as $\alpha = 0.86$ which can be evaluated as high reliability. After the questionnaire was administered to students, the reliability was tested again and it was found that the questionnaire had a Cronbach alpha reliability of 0.84. The questionnaire was administered to students in Turkish because students were A2 level and would be hard for them to understand some items.

The researcher, also an instructor in the prep program, went to all prep classes and administered the questionnaire in the same week. The student questionnaire was administered to the students, who were present at the time when the questionnaire was carried out and willing to participate, and instructor questionnaire was applied to instructors who were willing to participate in the study. The questionnaire was administered to the students by the researcher in the spring term of the academic year 2015-2016.

2.4.Data Analysis

Data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS. 19). Descriptive statistics were utilized to run for percentages, mean and standard deviation. Except the third part of the questionnaire focusing on how students found English in general and English skills, the questionnaire was designed as a five point Likert-type. The items were coded from 1 to 5. The items were "I strongly disagree", "I disagree", "Undecided", "I agree" and "I strongly agree". The mean of items between 1.00-1.79 were commented as strongly disagree, 1.80-2.59 as disagree, 2.60-3.39 as undecided, 3.40-4.19 as agree and 4.20-5.00 as strongly agree.

Also, the open-ended questions were subjected to content analysis. Thus, the following steps were used in the analysis (Denscombe, 2010):

1. Data preparation (Cataloguing the text, preparation of data),
2. Initial exploration of the data (Looking for obvious recurrent themes or issues),
3. Analysis of the data (Coding the data, grouping the codes into categories or themes, comparison of categories and themes, looking for concepts that encapsulate the categories),
4. Presentation and display of the data (Written interpretation of the findings, illustration of points by quotes),
5. Validation of the data (Data and method triangulation, comparison with alternative explanations).

3. Results

Findings obtained from the questionnaires and open-ended questions are presented.

Ss=Students and Ts= Teachers

Table 3. Students' reasons for learning English

Reasons for Learning English	Ss $\bar{x}$	S.D.
1. To increase job opportunities	4.73	0.73
2. To communicate with foreigners who do not speak Turkish	4.41	0.81
3. To be able to understand English songs, films and books	4.34	0.82
4. To work abroad	4.33	0.97
5. To get enough scores from national/international foreign language exams	4.14	0.97

6. To be able to understand websites related to my field	4.05	1.03
7. To understand other cultures better	4.02	0.98
8. To get certificate at the end of the program	3.94	1.13
9. To be able to attend English conferences, seminars and symposiums	3.86	1.01
10. To do Master's or Ph.D	3.84	1.09
11. To study abroad	3.74	1.25
12. To be able to write reports, articles in English related to my field	3.63	1.15
13. To follow department courses from English sources	3.44	1.14
14. My family wants me to learn English	2.63	1.45

As seen from Table 3, students' reasons for learning English varied. Students strongly agreed with the items "to increase job opportunities", "to communicate with foreigners who do not speak Turkish", "to be able to understand English songs, films and books" and "to work abroad". Students were only undecided about the item "my family wants me to learn English".

The following are students' responses related to their reasons for learning English:

"I want to reach a level in which I can consult English sources related to my field and understand English TV series and movies easily." (S38)

"My expectation from the preparatory classes is to be able to get the language certificate at the end of the program as well as to increase job opportunities through this certificate." (S19)

"I want to improve my English and learn English sufficient enough for Erasmus examination to study abroad." (S24)

"I expect to be able to communicate with foreigners who do not know Turkish." (S79)

Table 4. Students' ideas about English

Ideas about English	Agree	Undecided	Disagree
15. I like learning English.	89,2%	9,8%	1
16. It is necessary to learn English.	94,6%	3%	2,4%
17. It is hard to learn English	25,1%	45,8%	29,1%
18. It is boring to learn English	7,9%	32,5%	59,6%
19. It is enjoyable to learn English	68%	27,1%	4,9%

As shown in Table 4, a high percent of students agreed that they liked learning English and it was necessary to learn English. Also, almost half of the students were found to be undecided about whether it was hard to learn English. More than half of the students disagreed that it was boring to learn English and found English enjoyable to learn.

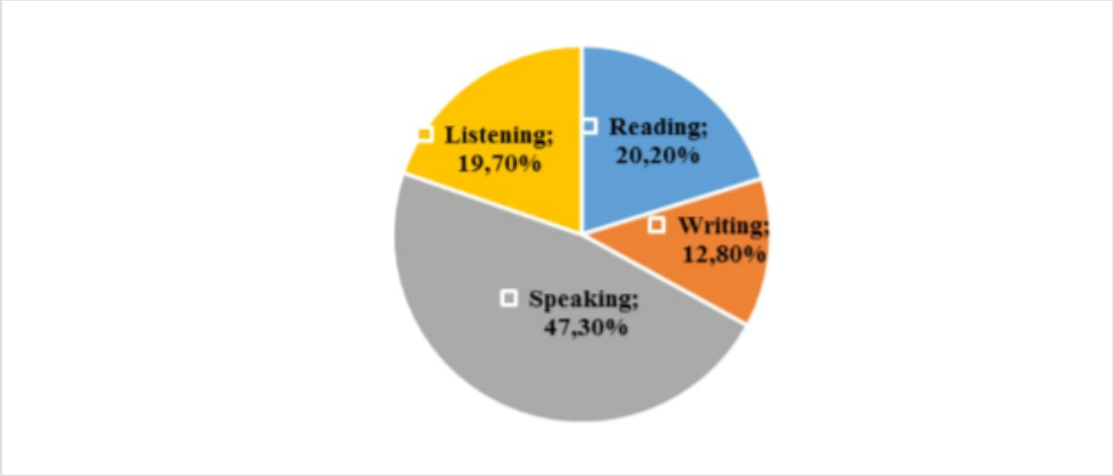


Figure 1. Students' favourite language skill

As indicated in Figure 1, students' most favourite English language skill is speaking (47.3%). Reading and listening skills follow speaking skill. It is also seen that students' least favourite language skill is writing (12.8%).

Table 5. Students' ideas about how they find English language skills

	VeryDifficult	Difficult	Not Difficult
21. Reading	3%	32,5%	64,5%
22. Writing	2,5%	47,3%	50,2%
23. Speaking	20,7%	57,1%	22,2%
24. Listening	13,8%	41,9%	44,3%
25. Vocabulary	8,9%	55,7%	35,4%
26. Grammar	14,2%	49,8%	36%
27. Pronunciation	22,2%	50,7%	27,1%

As it can be seen from Table 5, students find speaking and pronunciation skills as the most difficult skills. Also, more than half of the students find speaking, vocabulary and pronunciation difficult. Besides, they find reading and writing skills as not difficult skills.

Table 6. Ideas about how to learn English

Items	Ss $\bar{x}$	Ts $\bar{x}$
28. Improving listening skills is important to learn English.	4.54	4.91
29. Improving speaking skills is important to learn English.	4.59	4.91
30. Improving reading skills is important to learn English.	4.53	4.91
31. Improving writing skills is important to learn English.	4.36	4.91
32. Improving grammar is important to learn English.	4.20	4.50
33. Improving vocabulary is important to learn English.	4.65	4.83
34. Improving pronunciation is important to learn English.	4.43	4.41

35. I need to learn English and American cultures to be proficient in English.	3.22	3.50

Table 6 suggests that both students and instructors strongly agreed that improving listening, speaking, reading, writing skills and grammar, vocabulary, pronunciation were important to learn English. Students were undecided about if they needed to learn English and American cultures to be proficient in English. However, instructors agreed with this item that students needed to learn about English and American cultures.

Table 7. Ideas about speaking

Items	Ss $\bar{x}$	Ts $\bar{x}$
36. While speaking it is necessary to know lots of vocabulary.	4.30	3.83
37. While speaking it is important to pronounce words correctly.	4.42	3.83
38. While speaking I cannot pronounce words correctly	3.36	3.91
39. While speaking I have difficulties in finding the correct words	3.53	4.00
40. I cannot put the words in the right place to make grammatically-correct sentences.	3.29	3.75

As can be seen from Table 7, students strongly agreed with the items 36 and 37 which suggested that it was necessary to know lots of words and pronounce them correctly. They also agreed that they had difficulties in finding the correct words while speaking. Also, they were undecided about if they could pronounce words correctly and put the words in the right place to make grammatically-correct sentences. Besides, instructors stated that their students had difficulties in speaking skills such as pronouncing words correctly, finding the correct words and putting the words in the right place.

It was also revealed from the open-ended questions that an instructor did not find the preparatory program sufficient in terms of improving students' speaking skills by stating *"The present program basically aims to help students with departmental courses they will take as compulsory or elective. Preparatory program will help them make research in English related to their departments. However, this program is not sufficient enough to learn English in terms of both teaching hours and content. Especially it is not helpful for improving writing and speaking skills which are based on production."* (T1)

Another instructor stated *"They practice more than just grammar, which is a strength of the program." (T5),* which shows that all skills are focused in the program.

The following are students' and instructors' recommendations related to speaking skill:

"Classes should focus on speaking skill more since students have a lot more difficulty in speaking than the other skills." (T3)

"There should be speaking lesson for at least an hour every day because our basic problem is not to be able to speak." (S26)

"Speaking hours and the number of native speaking teachers should be increased." (S70)

"The number of speaking hours should be increased." (S145)

"A skill-based program should be used." (T4)

"Speaking may be conducted as a separate class." (S83)

"Speaking contexts should be formed outside the class." (T7)

"Students in school of foreign languages should be matched to students in TÖMER (Turkish Learning Center) so that we can practice English outside the class." (S127)

Table 8. Ideas about listening

Items	Ss $\bar{x}$	Ts $\bar{x}$
41. I cannot understand speech when people speak too fast	3.89	4.25
42. I cannot directly remember the meaning of words I hear.	3.40	3.66
43. I cannot understand speech because of words I do not know	3.59	4.16
44. I have difficulty in understanding the pronunciation of speakers	3.46	3.91
45. I can understand written English but I have difficulty in understanding oral English	3.44	4.25
46. While listening I have difficulty in note-taking	3.01	4.25
47. While listening I have difficulty in understanding different accents and intonations	3.51	3.91

It is very vivid in Table 8 that students agreed with most of the listening items which showed that they had difficulties in various listening skills. Also, they were undecided about item 46 "While listening I have difficulty in note-taking." On the other hand, instructors strongly agreed that their students had problems with listening such as not understanding speech when spoken fast, having difficulty in understanding oral English and note-taking.

Besides, some students recommended doing more listening in class by saying:

"Listening skill should be focused more through songs, videos." (S144)

"More listening studies must be done." (S166)

Table 9. Ideas about reading

Items	Ss $\bar{x}$	Ts $\bar{x}$
48.I have difficulty in reading because my knowledge of grammar is insufficient	2.73	3.16
49.I have difficulty in reading because I do not know enough vocabulary	2.94	3.75
50. I have difficulty in guessing the meaning of unknown words in a text	3.01	3.50
51. I can understand the gist of a reading text.	3.67	3.83
52. I have difficulty in understanding a specific information in a reading text.	2.80	2.83
53. I have difficulty in understanding texts about cultural topics	3.06	2.58

Table 9 shows that students were undecided about most of the reading items, which implies that they are unsure about their skills. They only agreed that they could understand the gist of a reading text. Besides, instructors agreed that their students had difficulties in guessing the meaning of unknown words in a text and had problems in reading because of not knowing enough vocabulary. Instructors disagreed that students had difficulty in understanding texts about cultural topics. A student recommended doing more reading by saying *"Reading should be focused more…There should be different reading materials such as stories, news columns." (S146)*

Table 10. Ideas about writing

Items	Ss $\bar{x}$	Ts $\bar{x}$
54. I have difficulty in writing because I do not know enough vocabulary	3.18	4.08
55. While writing I have difficulty in making grammatically correct sentences	3.23	4.33
56. I have difficulty in organizing a paragraph	3.29	3.91
57. I have difficulty with spelling and punctuation	2.77	4.00

Table 10 also reveals that students were unsure about all the writing items like reading items. On the other hand, instructors agreed that students had difficulty in writing because they did not know enough vocabulary, had difficulty in making grammatically correct sentences, organizing a paragraph and difficulty with spelling and punctuation. Recommendations about writing are listed below:

"Some separate hours for writing must be allocated." (S9)

"We should do more writing in class." (S116)

"Writing assignments should be more." (S141)

Table 11. Ideas about learning-teaching process

Items	Ss $\bar{x}$	Ts $\bar{x}$
58. I want to get homework every day	3.05	3.00
59. I want to get project every term	3.06	4.41
60. I want to the previous topics to be revised in lessons	4.01	3.75
61. I want to do pair-work in class.	3.76	3.66
62. I enjoy doing group work in class	3.77	3.75
63. I want to use the computer lab in lessons.	4.02	3.58
64. I want to watch videos in lessons	4.30	4.50
65. I want to watch English films that I can understand	4.52	4.58
66. I expect my teacher to correct my grammar mistakes	4.37	4.00
67. I expect my teacher to correct my pronunciation mistakes	4.47	4.08
68. I expect my teacher to explain the subject in Turkish when I do not understand.	4.22	4.58

As seen from Table 11, students were undecided about items 58 and 59. However, they agreed that they wanted the previous topics to be revised, to do pair and group work and use the computer lab as did the instructors. Also, the students strongly agreed that they wanted to watch videos and English films, the instructor to correct their grammar and pronunciation mistakes and explain the subject in Turkish when they did not understand as did the instructors.

The following are instructors' and students' recommendations about learning-teaching process:

"Students should be assigned homework and more projects" (T6)

"The homework and other tasks assigned are very few. They should be more. For example, we can be assigned a film to watch every week and we can discuss it in class and be asked to summarize it." (S89)

"Homework should be increased and checked regularly." (S182)

"I want the teachers to revise the previous topics." (S176)

"We want to watch films with subtitles." (S132)

"While the teacher is teaching a grammar point, s/he should explain it in Turkish." (S29)

"I do not want the teachers to speak in Turkish unless they are in trouble." (S80)

Table 12. Ideas about learning context

Items	Ss $\bar{x}$	Ts $\bar{x}$
69. It is necessary to place students in appropriate levels according to the results of the tests during the term.	2.93	4.25

70. Students who fail the prep classes should not continue their departments.	2.17	2.83
71. 25 hours of English a week is not sufficient	2.85	2.08
72. Our classroom population is appropriate to learn English effectively.	4.08	2.58
73. There are not enough technological tools in classes for language learning.	2.74	2.91
74. I like the physical conditions of classroom.	2.55	1.33

As indicated in Table 12, students and instructors had different ideas about placing students in appropriate levels according to the results of the tests during the term. Although students were undecided about this, instructors strongly agreed that there should be level-based classes. The following are students' responses about level-based classes.

"I don't think it is right to distribute classes according to levels. Adaptation to new friends and teachers will cause us to lose time" (S5)

"Placement tests must be done during the term and I want to be in a class which is appropriate for my level." (S122)

Also, students disagreed with item 70 "Students who fail the prep classes should not continue their departments."

Moreover, students were undecided and instructors disagreed that 25 hours of English a week was not sufficient. The following are students' and instructors' responses about weekly class hours:

"I think a strength is that they have a lot of hours of instruction per week" (T5)

"Weekly class hours must be lowered to 20 hours and a program, website or a project which can be followed outside the university must be added." (T12)

"I think weekly class hours are enough." (S18)

"Weekly class hours should be increased." (S137)

Besides, students and instructors had different ideas about the classroom population. Students believed that their classroom population was appropriate to learn English effectively whereas the instructors disagreed about this by saying:

"My classroom population is normal." (S68)

"Classes should have fewer students in them (15-20 students is a good number)" (T10)

About the use of technological tools, a student recommended *"Technological tools should be increased." (S70)*

Furthermore, both students and instructors had negative ideas about the physical conditions of classrooms. Students disagreed and instructors strongly disagreed that they liked the physical conditions of classroom by saying:

"The physical conditions of the classes must be improved. Classes demotivate students." (T2)

"It is necessary to change the place of the classrooms. I sometimes feel really disturbed to be doing lessons in the basement floor." (S25)

"Our classrooms are airless because they are in the basement, which affect our lesson badly." (S178)

Table 13. Ideas about measurement and assessment

Items	**Ss $\bar{x}$**	**Ts $\bar{x}$**
75. I think the exams are hard.	2.82	1.66
76. I think the pop quizzes improve the level of my English.	3.42	3.58
77. The pop quizzes motivate me.	3.01	3.25
78. Speaking skill should also be tested in every mid-term	3.64	4.58

exam.

As shown in Table 13, students were found to be undecided about the level of the exams. A student stated *"The exam questions should be easier." (S152)* However, instructors strongly disagreed that the exams were hard.

Besides, both students and instructors agreed that the pop quizzes improved students' level of English. A student said *"The number of quizzes must be increased because we learn about our mistakes and improve ourselves." (S92)* However, both students and instructors were found undecided about if pop quizzes motivated students or not.

Moreover, students agreed and instructors strongly agreed that speaking skill should also be tested in every mid-term exam.

"I want my speaking skill tested. Even in the quizzes I want speaking tests or short speaking tests may be conducted every week." (S30).

Some instructors recommended other measurement and assessment policies such as grading participation and attendance, which are normally not graded.

"Students should be graded on participation." (T11)

"Attendance should be graded, as well. Attendance policies should be stricter – students should only be able to miss a few classes because it affects their grades." (T8)

Table 14. Ideas about course book

Items	Ss $\bar{x}$	Ts $\bar{x}$
79. The course book that we use is effective for learning English	3.75	3.75
80. The course book that we use is effective for getting sufficient grade from exams.	3.67	4.00
81. Our course book is enjoyable.	3.62	3.75
82. The course book that we use is hard.	2.52	2.08
83. Our workbook is effective for revising what I learnt.	3.89	4.16

Table 14 shows that students and instructors had similar views about the course book. Both students and instructors agreed that the course book they use was effective for learning English and getting sufficient grade from exam, enjoyable and that the workbook was effective for revising what the students learnt. Besides, both students and instructors disagreed that the course book was hard. The following are students' opinions about the course book.

"Overuse of the course book all the time makes us bored." (S82).

"The course book we use is not enough to learn English." (S101)

"The course book is complicated and does not help me learn." (S198)

4. Discussion and Conclusion

This study was carried out to investigate the English language needs of students studying in the voluntary preparatory classes of School of Foreign Languages at Usak University. The needed data were gathered from two sources; preparatory students and instructors.

Results revealed that the English preparatory education given did not meet the English language needs of the preparatory students at the desired level in terms of improving students' productive skills, namely speaking and writing. This indicates that the curriculum which is to be developed needs to focus on productive skills more. Besides, both students and instructors depicted difficulties in speaking and pronunciation the most although speaking skill was students' favourite skill. As a result, they recommended more focus on speaking and some students wanted more native English speaking teachers, which showed their needs for speaking and pronunciation. This situation may have resulted

from the fact that 43,8% of students are going to study in Vocational College of Civil Aviation and they will need speaking skills in their future jobs as flight attendant. Hence, teachers should be trained to develop speaking activities to provide students with practice.

Another research finding was that students and instructors had different opinions about level-based classes. Most students did not find it necessary to be placed in appropriate levels at the beginning of the second semester according to the results of the tests in the first semester whereas instructors supported this. Students' disagreement may have resulted from the fact that they got used to their peers and instructors and did not want them to change.

Furthermore, both students and instructors depicted displeasure about the physical conditions of the classrooms. For an effective language teaching and learning to take place, the place of the classrooms and provision of all technological tools are of great importance. Hence, the physical conditions should be improved in the School of Foreign Languages.

Besides, instructors' dissatisfaction about the measurement and assessment dimension was disclosed as a result of this study. Instructors recommended grading students on attendance and participation, which is normally not included in the grading policy of the School of Foreign Languages. Both instructors and students also believed that speaking skill should also be tested in every exam. They stated that they were doing speaking so it should be tested so as to let students know about their speaking level. Thus, it can be recommended that the measurement and assessment policy should be consistent with the aims and objectives of preparatory program.

One of the limitations of this study occurred in the data analysis stage. Since the number of instructors was few (12), no statistical analysis was carried out to compare the results with the students' results. The researcher was only able to analyze the frequency and mean of items.

The following step after this needs-analysis study would be to develop an appropriate curriculum for the preparatory students. This study was a starting point for the development of English language curriculum at the preparatory program.

References

Ayas, O. (2011). *The academic and professional English language needs of the school of health students.* Unpublished master's thesis, Çukurova University, Adana.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* London: Sage Publications.

Denscombe, M. (2010). *The good research guide: For small-scale social research projects.* England: McGraw-Hill Education.

Erbay, E. R. & Erbay, A. (2014). A study of the needs, preferences and attitudes concerning the learning and teaching English as a foreign language, expressed by students and teachers. *The Macrotheme Review 3(2),* 97-109.

Ermis, A. (2009). *An English language needs assessment of the preparatory-class students of the faculty of divinity and the department of the teacher training for the culture of religion and ethics for primary school at Ondokuz Mayıs university.* Unpublished master's thesis, Ondokuz Mayıs University, Samsun.

Gulec, H. (2013). *Identifying English language needs of the Turkish national police academy students: A needs-based syllabus suggestion for law enforcement English course.* Unpublished master's thesis, Anadolu University, Eskisehir.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kesmer, E. (2007). *Needs assessment of the prep-class students in the faculty of engineering at Ondokuz Mayıs university.* Unpublished master's thesis, Ondokuz Mayıs University, Samsun.

Li, J. (2014). Needs analysis: An effective way in business English curriculum design. *Theory and Practice in Language Studies, 4 (9),* 1869-1874. doi:10.4304/tpls.4.9.1869-1874

Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design.* Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J.C. (2001). *Curriculum development in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* USA: Sage Publications.

Tasci, C. (2007). *An analysis of medical students' English language needs.* Unpublished master's thesis, Bilkent University, Ankara.

Yeniceri, O. (2008). *Needs assessment of the prep-class students in the faculty of medicine at Ondokuz Mayıs university.* Unpublished master's thesis, Ondokuz Mayıs University, Samsun.

Yilmaz, F. (2004). *An English language needs analysis of preparatory class students at Gaziosmanpasa university.* Unpublished master's thesis, Bilkent University, Ankara.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (4th Ed.)*. USA: Sage Publications.

HOW STUDENTS' EXPERIENCE IN USING MOODLE AFFECTS THEIR ACHIEVEMENT

Febrianti Widyahastuti
Deakin University, PhD student in School of Information Technology
fwidyaha@deakin.edu.au

Margaretha Rozady
Nusa Nipa Maumere University, Teacher in Faculty of Information Technology
margaretharozady@gmail.com

Professor Wanlei Zhou
Deakin University, Professor in School of Information Technology
wanlei.zhou@deakin.edu.au

Abstract

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) is the most popular Learning Management System (LMS) used by many Universities in Indonesia.The use of E-learning systems is not only for the purpose of educational system without knowing what students' needs. Students' experience is a key factor to evaluate the needs, whether the students are satisfied or not with the Learning Management System in their University. However, students' experience in using Moodle has rarely been investigated.

The objective of this study is to provide a conceptual analysis of students' experience in using Moodle. The findings from the students' experience survey show that the activities and resources in Moodle can affect students' learning and their achievement. They show the possible relationship between activities and resources in Moodle and students' performance in the course. Participants in the study consist of undergraduate students who have different experiences and feedback about Moodle in the faculty of Information Technology at the University of Nusa Nipa NTT, Indonesia. Finally, this research reflects the importance of the use of students' experience in using about Moodle to improve the effectiveness of the teaching and learning process.

Keywords: *Students' experience, Achievement, Learning Management System, Moodle*

1. Introduction

ICTs-based Learning Management System, such as Moodle play an important role in education, processing of educational data and discovery of new teaching and learning models. This platform is very powerful that integrate several modules into one system. Moodle, as open source Learning Management System, provides various integrated features such as creation, organization, delivery, communication, collaboration and assessment activities (Costa, Alvelos, & Teixeira, 2012). Moodle is the platform used by most of higher education and the most easy to use system (Costa et al., 2012).

There have been many researches addressing the issues and give recommendations about Moodle explaning that Most of students' opinion agreed that Moodle are positive and satisfying (Norris, Sporre, & Svendsen, 2013), Moodle can access learning materials and exercises from everywhere (Hölbl, Welzer, Nemec, & Sevčnikar, 2011), Moodle could increase the learning motivation and impact on the learning process (Oproiu, 2015), Significant result of the various features of Moodle are uploading class

assignments and submitting reports (Goyal & Tambe, 2015). However, studies on moodle and its relation to the learning prosess are still limited. Even if there are, they did not fully addressed the features and functionalities in Moodle which will affect students' achievement (Filippidi, Tselios, & Komis, 2010).

Regarding the facts, this paper was designed to analyze the opinion of students in University of Nusa Nipa Maumere about their experience in using Moodle as Learning Management System and identify the various features mostly used as learning tools which could affect their performance. The results of students' experience survey from different faculties of University of Nusa Nipa Maumere can broadly evaluate Moodle platforms as an education management tool. The survey results was processed by analysing and evaluating the overall features in Moodle that affect students' achievement.

Pearson Correlation was also used to find the correlation between students' achievement and features in Moodle. Having been analyzed, the Results of the correlation and survey shows accurately that assignment, chat, forum, lesson and quiz have strong relationship with students' performance.

Additionally, this paper is contributed to show the importance of students' experience from different perspectives about Moodle that can help developing new teaching practices and e-learning strategies.

2. Review of Literature

Using the data of students' experience, this paper attempted to measure students' perception of the quality and learning experience using Moodle. Feedback or students' experience is the most powerful influence on learning using moodle and needs to be fully researched both qualitatively and quantitatively to evaluate how feedback works in the classroom and learning process (Hattie & Timperley, 2007). For such purpose, Romero and Ventura, 2010 evaluated teaching and learning in Education using data mining techniques called Educational Data Mining (EDM)

Students' evaluation data are potentially functioned as an academic performance indicator in higher education (Smithson, Birks, Harrison, Nair, & Hitchins, 2015). Depending on the performance conducted by the students, their achievement will be varied. Students' achievement refers to measure about how good students understanding toward a course and how well they perform to success in the course. The students' achievement can be numerical value or categorical value. Regarding students achievement, a study said that students who are confident in their overall academic abilities will tend to be more confident in other areas such as internet or technology usage(Chung & Ackerman, 2015).

Mendler recommended future researchers finding tools and strategies to increase motivation of students to be well prepared and care about their study (Mendler, 2015). Expanding the previous research done by Jensen Bar (2011) to develop new system of appraisal and feedback offering recognition to effective teachers, spreading good practices and raise students' performance.

3. Methodology

The survey was conducted online, by using surveymonkey.com. 62 students from different study program the University of Nusa Nipa Maumere answered the survey. The respondents are students from various faculties within the University of Nusa Nipa Maumere, namely the faculty of information technology, the faculty of economy and the faculty of education. By gender the participants in this survey were 52% of male and 48% of female.

3.1 Statistics and Data Analysis

Most of students who filled in the survey have login account in Moodle (71%), No login account (24%) and the remaining students' who do not know if they have login account or not (5%). The data show that most of faculties access the Moodle to facilitate the students in their studies.

Another statistical record also show that most of respondents (69%) like using Moodle application, followed by 15% who found that they do not like using Moodle, 11% maybe and just 5% who do not know if they like using Moodle application.

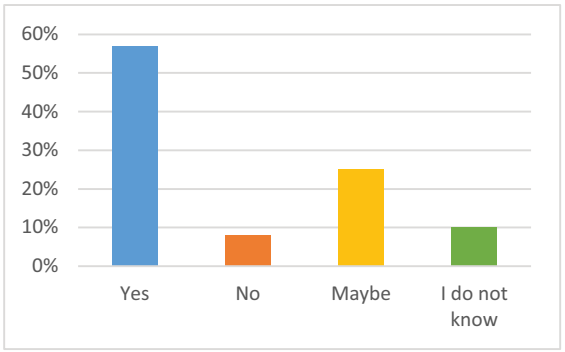


Figure 1. Increase on students' achievement

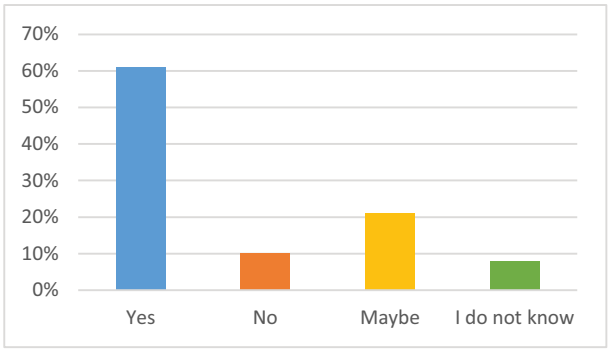


Figure 2. Source of motivation

Regarding the matter of whether the use of Moodle can increase the students' achievement, most students (57%) gave positive opinion, 8% of students' said no, 25% of students' said maybe and 10% others said that they do not know if Moodle can affect their achievement (figure 1).

As for the issue if Moodle can gave motivation in their studies 61% of the respondents stated that Moodle can gave motivation in their studies, whereas 10% responded no, 21% responded maybe and 8% responded that they do not know (figure 2).

The results of the survey indicated the usefulness and effectiveness of Moodle in affecting students' achievement and also as a source of motivation for students' in teaching and learning activities.

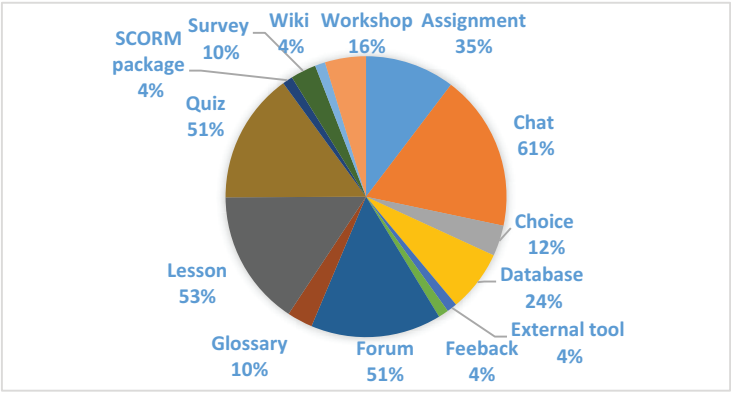


Figure 3. Features in Moodle Activity that are frequently used

Figure.3 is displayed to show the result of survey identifying features in Moodle activity that are used the most by students as well as the reasons for using. In this matter, the students might choose more than one features.

As what it is seen, the majority (61%) of students use 'Chat' as real-time interaction between teacher and other students. The second was 'Lesson', where 53% of students use this feature to know the course update posted by teacher. The third most frequently used was 'Quiz', 51% of students choose quiz mainly because it is part of their assessment, also 51% of students used 'Forum' as communication tools in classroom that facilitates the interactions, discussions and collaborations of participants. More than 35% students used 'Assignment' where students' submit their assignment to teacher, view the assignment results also get feedback from teacher about their assignment. As for the others, 'Database' (24%), 'Workshop' (16%), 'Glossary' (10%) and 'Survey' (10%). The data represented that students infrequently used this features. The same number of percentages were on 'External tool', 'Feedback', 'SCORM package' and 'Wiki' with the percentages of 4% reflecting that students hardly used these features. Overall, the main reason for students' using those features are for educational purposes (figure 3).

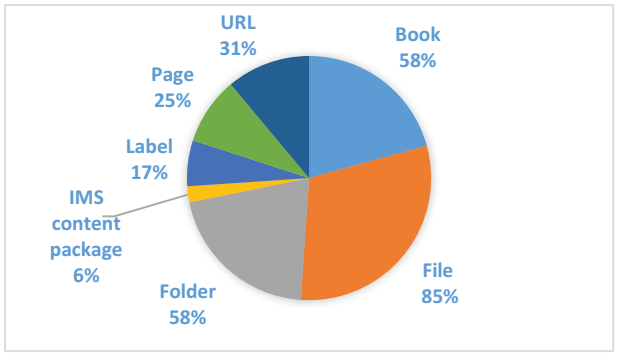


Figure 4. Features in Moodle Resources are frequently used

Next we wanted to investigate which features in Moodle Resources that were frequently used and also their functionality. Similar to the opinion about Moodle Activity frequency of use, the students were allowed to answer more than one. The survey identify that almost 85% of students' used 'File' enabling a teacher to upload and share course resources. The second with high percentage (58%) were' Folder' and 'Book'. 'Book' allowed a teacher to provide reading materials like e-book that can be shared to students whereas the functionality of 'Folder' is to enable a teacher to store some course files so the students can download those files. The remaining percentages such as 'URL' (31%) is used to share the useful website address. 'Page' with the percentage 25% can be used to create a web page using text editor presented in text, images, sound, video, web link or embedded code such as YouTube that is related to the course. 'Label', with the percentage of (17%) is used ato add description in format text and multimedia to be inserted into course page. 'IMS content package' (6%) is used as a collection of files according to standards content package of compatible software used in different systems (figure 4).

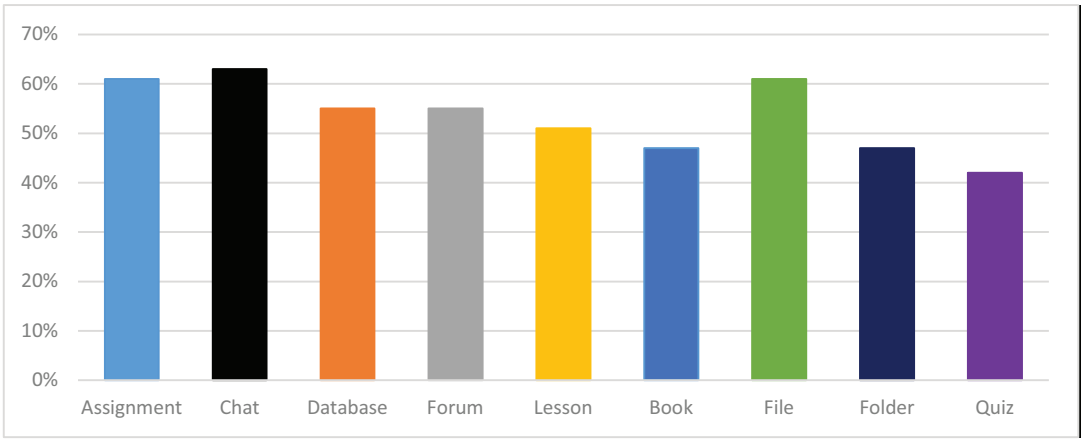


Figure 5. Features in Moodle that teacher are frequently used

The next, Figure 5 presents the histogram of participants' answers in the matter of which features in Moodle the teacher used highly in teaching activities. It can been seen in figure 5 that the main ones are 'Chat (63%), 'Assignment' and 'File (61%). As for the others, around 55% of respondents, select 'Database' and 'Forum', and 51% of respondents select'. The chart also shows that Lesson'. 'Book', 'Folder', 'Quiz' and other features are much less used than the mentioned features before.

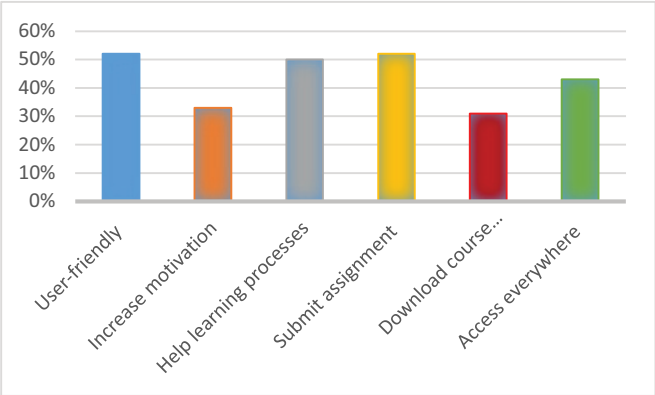


Figure 6. Benefit of Moodle

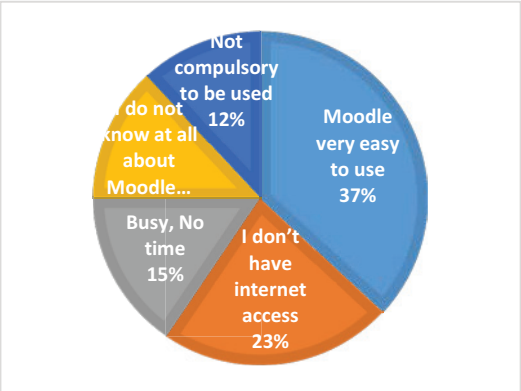


Figure 7. Difficulty faced using Moodle

We also evaluated the benefit of Moodle where it can be seen from figure. 6 hat 'user-friendly' and 'Submit assignment' are mainly benefits for 52% of students' mentioned about these. It also 'Help learning processes' was mentioned by about 50% of the respondents. They believe that Moodle can help their daily course activities. The next benefit of Moodle mentioned with the percentage of 43% is that it can be 'accessed everywhere, whereas for the increase motivation is (33%) and download course material availability is (31%) (Figure 6).

Meanwhile, Figure 7 identify and address the problems of students' experience in using Moodle. The most positive answers, from 37% of students mention that Moodle is very easy to use. The most common problem faced by 23% of students that they do not have internet access. Additionally, 15% of students are busy and have no time to open Moodle, 12% of students are not compulsory to use Moodle in the course and only 13% of students who do not know at all about Moodle. By seeing the shared information in Figure 6 and figure 7, it is obviously that Moodle are user-friendly and easy to use by the majority of students and teachers in the courses.

4. Results

4.1Correlation between students' achievement and Moodle Activity

Additionally to the survey descrptive analysis, we also performed data analysis using SPSS statistic software from survey results using correlation analysis to show that there was a correlation between variables. Table 1 shows the bivariate correlation between students' achievement (grades) (Figure 1) and features in Moodle activity (Figure 3) consist of 'Assignment', 'Chat', 'Choice', 'Database', 'External Tool', 'Feedback', 'Forum', 'Glossary', 'Lesson', 'Quiz', 'SCORM Package', 'Survey', 'Wiki' and 'Workshop'.

From the analytical result in table 1, it is obvious that there is a significant relation between features in Moodle activity and grades. The correlation value is significant if sig. (2-tailed) value is less than or equal to 0.05.

Table 1. Correlation analysis between grades and Moodle Activity

Relation		Correlation	Sig. (2tailed)	Result
Grades	Assignment	0.326	0.010	Significant
	Chat	0.413	0.001	Significant
	Choice	0.184	0.155	No Significant
	Database	0.155	0.232	No Significant
	External tool	0.043	0.743	No Significant

	Feedback	0.133	0.308	No Significant
Grades	Forum	0.326	0.010	Significant
	Glossary	0.040	0.758	No Significant
	Leson	0.320	0.012	Significant
	Quiz	0.298	0.020	Significant
	SCORM package	0.043	0.743	No Significant
	Survey	-0.077	0.557	No Significant
	Wiki	-0.033	0.800	No Significant
	Workshop	0.043	0.743	No Significant

There five significant values shown in table 1 regarding the correlations between 'Grades' and 'Assignment', 'Chat', 'Choice', 'Database', 'External tool', 'Feedback', 'Forum', 'Glossary', 'Lesson', 'Quiz', 'SCORM package', 'Survey', Wiki, and 'Workshop'. In a row, the values of correlation and sig. (2-tailed0 of the variables are 'Assignment' (0.326 & 0.010), 'Chat' (0.413 & 0.001), 'Forum' (0.275 & 0.032), 'Lesson' (0.320 & 0.012) and 'Quiz' (0.298 & 0.020). Those results shows that there are correlations of variables, between grades and the stated attributes. Meanwhile, for the others ('Choice', 'Database', 'External tool', 'feedback', 'glossary', 'SCORM package', 'Survey', 'Wiki, 'Workshop') were not significantly correlated. In a row, the result of correlation and sig. (2-tailed) values of those features are 'Choice' (0.184 & 0.155), 'Database' (0.155 & 0.232), 'External tool' (0.043 & 0.743), 'Feedback' (0.133 & 0.308), 'Glossary' (0.040 & 0.758), 'SCORM package' (0.043 & 0.743), 'Survey' (-0.077 & 0.557), 'Wiki' (-0.033 & 0.800) and 'Workshop' (0.043 & 0.743).

4.2 Correlation between students' achievement and Moodle Resources

The correlation between students' achievement (grades) (Figure 1) as dependent variable and independent variables in Moodle resource (Figure 4) ('book', 'file', 'folder', 'IMS content package', 'label', 'page', 'URL') are displayed as in Table 2.

Table 2. Correlation analysis between grades and Moodle Resouces

Relation		Correlation	Sig. (2tailed)	Result
Grades	Book	0.485	0.000	Significant
	File	0.481	0.000	Significant
	Folder	0.316	0.013	Significant
	IMS Content package	0.016	0.904	No Significant
	Label	0.138	0.290	No Significant
	Page	0.219	0.090	No Significant
	URL	0.077	0.556	No Significant

Table 9 describes the positive correlation between grades and 'book' for 0.485 and sig. (2-tailed) value of 0.000. The correlation between grades and 'File' is 0.481 with sig. (2tailed) value of 0.000. 'Folder' have correlation with grades for 0.316 with sig- (2-tailed) value of 0.013. These variables have less than 0.005 sig. (2-tailed) value with 5% error level. While the others features such as 'IMS content package' (0.904), 'Label' (0.290), 'Page' (0.090), 'URL' (0.556) have no correlation as the sig. (2-tailed) values

are more than 0.005.

5. Discussion and Conclusion

This paper concludes by highlighting the importance of students' experience using Moodle which can influence students' achievement. It shows that the research results revealed a significant relationship between features in Moodle (Activity and Resources) and students' achievement in class.

The survey results of which features in Moodle activity that the students access the most. It stated that 'Chat' (61%), 'Lesson' (53%), 'Forum' (51%), 'Quiz' (51%) and 'Assignment' (35%) are the highest percentage of what were responded. Accordingly, those the analytical result showing that 'Assignment', 'Chat', "Forum', 'Lesson', and 'Quiz' are significantly affect the students' achievement. Hence, those results claim that the more the students access those features in Moodle Activity ('Assignment', 'Chat', 'Forum', 'Lesson', 'Quiz') the more impact on their performance will be.

Next, The survey results of the most frequenly used features in Moodle resources shows that 'File' (85%), 'Book' (58%) and 'Folder' (58%) are the three highest features chosen. In accordance with, the correlation analysis result shows that 'Book', 'File' and 'Folder' have strong relation with students' achievement. The frequent students' used the features in Moodle Resources ('File', 'Book', 'Folder') the more increase in their grades will be.

Finally, this paper also shows the accuracy and the validity of both results from survey and correlation analysis claiming that students' experience in using Moodle are the key performance indicator to enhance learning process, students' achievemenn as well as their motivation.

References

Chung, C., & Ackerman, D. (2015). Student Reactions to Classroom Management Technology: Learning Styles and Attitudes Toward Moodle. *Journal of Education for Business, 90*(4), 217-223.

Costa, C., Alvelos, H., & Teixeira, L. (2012). The use of Moodle e-learning platform: a study in a Portuguese University. *Procedia Technology, 5*, 334-343.

Filippidi, A., Tselios, N., & Komis, V. (2010). Impact of Moodle usage practices on students' performance in the context of a blended learning environment. *Proceedings of Social Applications for Life Long Learning*, 2-7.

Goyal, E., & Tambe, S. (2015). EFFECTIVENESS OF MOODLE-ENABLED BLENDED LEARNING IN PRIVATE INDIAN BUSINESS SCHOOL TEACHING NICHE PROGRAMS. *The Online Journal of New Horizons in Education–April, 5*(2).

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research, 77*(1), 81-112.

Hölbl, M., Welzer, T., Nemec, L., & Sevčnikar, A. (2011). *Student feedback experience and opinion using Moodle.* Paper presented at the EAEEIE Annual Conference (EAEEIE), 2011 Proceedings of the 22nd.

Jensen, B. a. R., J. (2011). Better teacher appraisal and feedback: Improving performance. *Grattan Institute, Melbourne*.

Mendler, A. (2015). *Motivating students who don't care: Successful techniques for educators*: Solution Tree Press.

Norris, L., Sporre, L., & Svendsen, D. (2013). The Use of Moodle at Cass Business School: A Student Perspective.

Oproiu, G. C. (2015). A Study about Using E-learning Platform (Moodle) in University Teaching Process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 180*, 426-432.

Smithson, J., Birks, M., Harrison, G., Nair, C. S., & Hitchins, M. (2015). Benchmarking for the effective use of student evaluation data. *Quality Assurance in Education, 23*(1), 20-29.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SİBER ZORBALIK DUYARLILIĞI DÜZEYİ VE BU DÜZEYİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Gökhan KERSE
Aksaray Üniversitesi, Ortaköy MYO
gokhankerse@hotmail.com

Arş. Gör. Yağmur KERSE
Kafkas Üniversitesi, İİBF
yagmurtarhan@hotmail.com

Özet

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler, beraberinde getirdiği birçok faydanın yanında bazı olumsuz davranışların da ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu davranışlardan birisi "siber zorbalık"tır. Siber zorbalık bireylerin savunmasız bireylere karşı elektronik iletişim araçlarıyla sergilediği agresif, küçültücü, kırıcı ve zarar verici davranışlardır. Bireylerin bu tür davranışların farkında olması ve bu yönde gerekli önlemleri alması ise "siber zorbalık duyarlılığı" olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin siber zorbalık duyarlılık düzeyleri ve bu düzeyin demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada anket tekniğiyle 229 öğrenciden veri toplanmış, toplanan veriler SPSS 18 paketleme programıyla analize tabi tutulmuştur. Öğrencilerin siber zorbalık duyarlılığını ölçmeye yönelik kullanılan 13 ifadeye açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve 3 faktör elde edilmiştir. Elde edilen faktörler "İftiraya Yönelik Duyarlılık", "Zarar ve Tehdide Yönelik Duyarlılık" ve "Kişisel Bilgilerin İfşasına Yönelik Duyarlılık" olarak isimlendirilmiştir. Araştırmada ayrıca frekans, bağımsız örnekler t testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizleri yapılmış ve bulgular yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen ilk bulgu, katılımcı öğrencilerin siber zorbalık duyarlılığı düzeylerinin yüksek olduğudur. Araştırmadaki bir diğer bulgu ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran "Zarar ve Tehdide Yönelik Duyarlılık" düzeyinin daha fazla olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: *Üniversite öğrencileri, siber zorbalık, siber zorbalık duyarlılığı*

Abstract

The developments in knowledge and communication technologies have led to the emerging of numerous negative attitudes as well as variety of benefits they provide. One of those attitudes is "cyber-bullying". Cyberbullying is the aggressive, humiliating, offending and harming attitudes which the individual displayed against the defenseless individuals through electronic communication instruments. The awareness of the individuals for such attitudes and taking precautions against it is defined as "the sensitivity for cyberbullying". In this research, the levels of sensitivity for cyber bullying and the differing of those levels in terms of demographic variants were analyzed. Data was obtained from 229 students in this research through questionnaire technique and the collected data was analyzed through SPSS 18 program. Factor analysis was conducted for the 13 expressions employed to measure the sensitivity of the students for cyber bullying and 3 factors were obtained. The obtained factors were called "Sensitivity towards Slandering", "Sensitivity towards Harm and Threats", and "Sensitivity towards the Revelation of Personal Information". Moreover, the frequency, independent sampling t test and one-way analysis of variance (ANOVA) were conducted and findings were interpreted. One of the findings obtained in the

research indicates that the sensitivity levels of the participant students for cyber bullying are rather high. Another finding in the research shows that "the Sensitivity Levels for Harm and Threats" were higher among the female students when compared to male students.

Keywords: *University Students, Cyberbullying, Sensibility towards Cyberbullying.*

1. Giriş

Teknolojideki bilişim ve iletişime ilişkin gelişmeler bireylerin gerek günlük hayatı gerekse iş hayatına yansımış ve büyük kolaylıklar sağlamıştır. Söz konusu bu gelişmeler arkadaşlık kurma ve bunlarla iletişime geçme, bireylerin kişisel gelişimini sağlama, kişisel doyumu saylayıcı bilgiye ulaşma, alışveriş kolaylığı sağlama, zaman tasarrufunu artırma gibi olumlu bazı değişikliklere zemin hazırlamıştır. Türkiye'deki internet kullanım oranının %55,9 olduğu (TUİK, 18 Ağustos 2015) göz önünde bulundurulduğunda bu değişimleri çoğu insanın yaşadığı söylenebilir. Özellikle üniversite öğrencileri ve gençleri etkileyen bu gelişme (Arıcak, 2009: 163), sağladığı kolaylıkların yanında bilinçsizce kullanımı sonucunda hem psikolojik hem de sosyolojik bazı olumsuz durumların da ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu olumsuz durumlardan birisi özellikle internet bağımlılığının bir uzantısı sonucunda ortaya çıkan "siber zorbalık" davranışıdır (Ekşi ve Ümmet, 2013: 91). Siber zorbalık davranışı iletişim teknolojilerinin başkalarına zarar verme maksadıyla kullanılmasıdır. Bu davranışların zamanında görülmesi ve bu yönde gerekli önlemlerin alınması bireylere verilen zararı azaltmada önemlidir. Bu araştırma üniversite öğrencilerinin söz konusu davranışların ne düzeyde farkında olduklarını göstermektedir. Ayrıca araştırmada katılımcı öğrencilerin demografik bilgiler doğrultusunda siber zorbalık duyarlılık düzeyleri de karşılaştırılmıştır.

2. 1. Teorik Çerçeve

Zorbalık; kasıtlı "zarar verme" amacı güden, kişiler arasında dengesiz bir güç ilişkisinin olduğu ve süreklilik arz eden agresif bir davranış biçimidir (Olweus, 1999: 11-12). Zorbaca davranışlar günümüzde özellikle okullarda karşılaşılan önemli bir sorun haline gelmiştir. Son zamanlarda teknoloji alanındaki gelişmeler ve teknolojinin gençler tarafından yaygın kullanımı zorbaca davranışların teknoloji kullanılarak gerçekleştirilmesi imkânını doğurmuş ve bu yönüyle siber zorbalık olarak ifade edilen yeni bir zorbalık türü gündeme gelmiştir (Ayas ve Horzum, 2010: 3).

Elektronik araçlar özellikle de cep telefonları ve internet üzerinden yapılan zorbalık genellikle "siber zorbalık" olarak adlandırılmaktadır. Siber zorbalık; bir grup ya da birey tarafından elektronik iletişim yoluyla kendisini rahatça savunamayan bir kurbana karşı sürekli olarak gerçekleştirilen agresif, kasıtlı bir davranış olarak tanımlanır (Smith vd., 2008: 376).

Siber zorbalık, bir kişinin bilgi teknolojilerini hedeflediği kişi ya da kişileri utandırmak, taciz etmek, korkutmak, tehdit etmek ya da başka bir nedenle zarar vermek amacıyla kullandığı zaman ortaya çıkmaktadır. Siber zorbalık, geleneksel yüz yüze ya da dolaylı olarak telefonla, daktilo veya el yazısı mesajı yoluyla gerçekleştirilen fiziksel zorbalığın teknolojik bir uzantısıdır (McQuade vd., 2009: 2). Siber zorbalık bireyi sürekli olarak sindirmek, aşağılamak, alay etmek ya da üzmek için cep telefonları, bilgisayarlar, sosyal ağlar ya da diğer dijital teknoloji araçlarının kullanımı olarak da ifade edilir (Anti Bullying Alliance, 2013).

Elektronik posta ya da cep telefonu mesajı ile aşağılayıcı, alay edici, cinsel taciz içerikli veya şiddet içeren mesajlar göndermek, kurbanın web sayfasına veya bloglarına incitici, rencide edici, tehditkar mesajlar ya da resimler eklemek, siber ortamda kurbanla ilgili dedikodular yaymak, kameralı cep telefonu aracılığı ile kurbanların uygunsuz görüntülerini (soyunma odaları ya da tuvaletlere yerleştirilen kameralar aracılığı ile kurbanın görüntülerini çekmek gibi) anında internete yönlendirmek, kurbana ilişkin aşağılayıcı web sayfaları hazırlamak gibi eylemler siber zorbalık davranışları olarak sayılabilir (Erdur-Baker, 2013: 280).

Duyarlılık, tehdit edici uyaranlardan kaçınma davranışı olarak ifade edilmektedir. Duyarlılığı yüksek kişiler tehdit edici durumlara karşı aşırı uyanık olma çabasındadırlar. Duyarlı kişiler çevrelerini sürekli kontrol ederek olası tehditlerin kendilerine zarar vermesini önlemeye (Bayezid, 2000: 100) ve tehdit edici uyaranlara karşı dikkatlerini vererek kaygıları ile başa çıkmaya çalışırlar (Rohrmann vd., 2003: 322).

Siber zorbaca davranışa maruz kalan kişiler bu durumu bir tehdit olarak algılayabilirler. Bu yüzden bu bireylerin duyarlılık durumu göstermesi olasıdır. Bu bağlamda siber zorbalık duyarlılığı kavramı ortaya çıkmaktadır. Siber zorbalık duyarlılığı internet ve cep telefonu gibi siber araçların kullanımı sırasında karşılaşılabilecek zorbaca davranışlardan uzak durma, bu tür tehditlerin farkında olma, tedbir alma ve tehdit oluşturabilecek uyarıcılara karşı dikkati yüksek tutma davranışlarını kapsamaktadır (Tanrıkulu vd., 2013: 40).

Gerek ulusal gerekse uluslararası yazın incelendiğinde "siber zorbalık" araştırmaları yaygın olmakla birlikte "siber zorbalığa ilişkin duyarlılık" araştırmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle söz konusu araştırmanın yazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Yazında siber zorbalık duyarlılığına ilişkin araştırmalardan birisi Gezgin ve Çuhadar (2012) tarafından yapılmıştır. BÖTE öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada; öğrencilerin siber zorbalık duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu, öte yandan kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran siber zorbalığa daha duyarlı oldukları görülmüştür. Bu bulgu yazındaki Yılmaz'ın (2010) yapmış olduğu araştırmadaki kız öğretmen adaylarının erkeklere nazaran siber zorbalık duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuyla da paralellik göstermiştir. Gezgin ve Çuhadar (2012) araştırmalarında ayrıca, öğrencilerin internet kullanım sıklığı ile siber zorbalık duyarlılığı arasında farkın olmadığı bulgusunu da elde etmişlerdir.

Ulusal yazında yapılan bir diğer araştırma Uysal ve arkadaşlarının (2014) öğretmen adayı öğrencilere yapmış olduğu çalışmadır. Araştırmacılar çalışma sonucunda öğretmen adayı öğrencilerin siber zorbalık duyarlılığı düzeyinin yüksek olduğu, cinsiyet ve bölüm açısından duyarlılık düzeylerinde farklılığın olmadığı bulgusunu elde etmişlerdir.

Bu bulgular doğrultusunda bu araştırmada öğrencilerin "siber zorbalık duyarlılık" düzeyi ve bu düzeyin "cinsiyet, bölüm, yaş, yaşanılan yer, internet kullanma sıklığı ve internet kullanma amacı (en fazla)" değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Amacı, Kapsamı ve Yöntemi

Bu araştırmanın amacı meslek yüksekokulu öğrencilerinin siber zorbalık duyarlılıklarını ve bu duyarlılık düzeyinin öğrencilerin demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Bu doğrultuda Aksaray Üniversitesi Ortaköy Meslek Yüksekokulu bünyesindeki "İşletme Yönetimi, Maliye, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları, Makine, Mekatronik ve Elektronik Teknolojisi" programlarındaki öğrencilerden anket tekniği yoluyla veri toplanmıştır. Bu programlarda aktif olarak ders devamlılığı bulunan yaklaşık 500 öğrenciden tesadüfi olarak 250 öğrenciye anket dağıtılmış; bu anketlerden bazılarında veri kayıpları yaşanması nedeniyle 229 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada kullanılan ankette yer alan ifadeler önceki çalışmalarda güvenirliği ve geçerliliği kanıtlanmış ölçek ifadelerinden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde cinsiyet, yaş, yaşanılan yer, aile mesleği, günlük internet kullanma sıklığı, internet kullanım amacı (en fazla) ve bölüm ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise Tanrıkulu ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen 13 maddeli "Siber Zorbalık Duyarlılığı Ölçeği" yer almaktadır. Anketteki "Siber Zorbalık Duyarlılığı"na ilişkin ifadeler "Hayır", "Bazen" ve "Evet" seçenekleriyle cevaplanmıştır.

Araştırmada yer alan verilerden anlamlı sonuçların çıkabilmesi için ölçeklerin güvenilirlik düzeylerine bakılmış ve Siber Zorbalık Duyarlılığı Ölçeği Cronbach Alpha değerinin 0,799 olduğu görülmüştür. Güvenirlik değerlerinin 0,61-0,80 arasında olması orta düzeyde; 0,81-1,00 arasında olması ise yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade etmesi (Özdamar, 1999 akt. Yaşar, 2014: 63) nedeniyle araştırmada kullanılan ölçeğin orta düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

4. Bulgular

4.1. Kullanılan Ölçeğe Yönelik Faktör Analizi Bulguları

Araştırmada kullanılan ölçekteki ifadelerin uygun boyutlar altında toplanmasına ilişkin Siber Zorbalık Duyarlılığı Ölçeğindeki ifadelere açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0,792; Barlett Küresellik Testi değerinin ise ,000 olduğu görülmüştür. KMO değerinin 0,60' dan büyük olması ve Barlett değerinin ise ,000 olması nedeniyle verilerden anlamlı faktörler

çıkacağını göstermiştir (Naktiyok, 2004: 245). Bununla birlikte analiz esnasında "sanal ortamlardayken bir bilgisayar korsanının benim için de tehlike oluşturabileceğini göz önünde bulundururum" ifadesinde binişikliğe rastlanması nedeniyle analizden çıkartılmış ve 12 ifadeyle analize devam edilerek 3 faktör elde edilmiştir. Bu faktörler ifadelerin içeriğine uygun olarak "İftiraya Yönelik Duyarlılık", "Zarar ve Tehdide Yönelik Duyarlılık" ve "Kişisel Bilgilerin İfşasına Yönelik Duyarlılık" olarak isimlendirilmiştir. Söz konusu faktörlerin Cronbach Alfa değerlerinin sırasıyla 0,745; 0,650; ve 0,644 olması güvenirliğin orta düzeyde olduğunu göstermiştir (Tablo 1).

Tablo 1: Siber Zorbalık Duyarlılığı Faktör Analizi

Faktörler	**Faktör Yükleri**	**Cronbach Alfa**
1. İftiraya Yönelik Duyarlılık		0,745
Sanal ortamlardaki iletişimde hakkımda gerçek olmayan söylentilerin de yayılabileceğini düşünürüm.	,796	
Benimle ilgili doğru olmayan bir bilginin internette yayılması durumda ne yapacağımı düşündüğüm olur.	,701	
İnternete girdiğimde internetin aynı zamanda başkalarına zarar verme amacıyla kullanılabileceğini aklımda tutarım.	,666	
Görülmesini istemediğim bir resim ya da görüntümün benden habersiz olarak yayılabileceği tehlikesini düşündüğüm olur.	,641	
Bana zarar vermek isteyen birisinin bunu internet, cep telefonu vb. aracılığıyla da yapabileceğini düşünürüm.	,599	
2. Zarar ve Tehdide Yönelik Duyarlılık		0,650
Gerçek yaşamda sorun yaşadığım insanlarla sanal ortamlarda da karşılaşmamaya çalışırım.	,704	
Sanal ortamlarda küfür veya hakarette bulunan kişilerle iletişimimi keserim.	,654	
İnternetteki e-posta, forum siteleri vb. üyelik şifrelerimi kimseyle paylaşmam.	,647	
E-posta ya da cep telefonundan kısa mesaj (SMS) yoluyla tehdit alabileceğim kişilerle sanal ortamlarda iletişimde bulunmam.	,590	
Sanal ortamlarda başkalarının bana zarar vermemesi için bazı tedbirler alma ihtiyacı hissettiğim olur.	,488	
3. Kişisel Bilgilerin İfşasına Yönelik Duyarlılık		0,644
İnternete girdiğimde bilgilerimin başkaları tarafından çalınabileceğini göz önünde tutarım.	,829	
Sosyal paylaşım sitelerinde (Facebook, Twitter vb.) özel bilgilerimin başkaları tarafından kötü amaçlı olarak kullanılabileceğini göz önünde bulundururum.	,760	

4.2. Araştırma Bulguları

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinden elde edilen verilere "Frekans" analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Özellik		**F**	**Yüzde (%)**	**Özellik**		**F**	**Yüzde (%)**
Cinsiyet	Erkek	148	64,6	**Aile**	Memur	20	8,7
	Kız	81	35,4		İşçi	81	35,4

Yaş	<20	88	38,4	**Mesleği**	Çiftçi	49	21,4
	21-25	132	57,6		Esnaf	23	10,0
	>26	9	3,9		Emekli	27	11,8
Yaşadığı	İl	98	42,8		Serbest Meslek	29	12,7
Yer	İlçe	78	34,1	**İnternet**	Oyun	21	9,2
	Kasaba/Belde/Köy	53	23,1	**Kullanım**	Sohbet Siteleri	28	12,2
İnternet	<1 saat	42	18,3	**Amacı(En**	Resim/Müzik/Video	51	22,3
Kullanım	1-3 saat	101	44,1	**Fazla)**	İndirme		
Sıklığı	>3 saat	86	37,6		Facebook/Twitter vb.	98	42,8
					Sosyal Paylaşım		
Bölüm	Teknik Bilimler	105	45,9		E-Posta	4	1,7
	İdari Bilimler	124	54,1		Ödev/Araştırma/Haber	27	11,8

Araştırmadaki 229 katılımcının %45,9'u teknik bilimler, %54,1'i ise idari bilimler öğrencisidir. Araştırmada, katılımcı erkek öğrencilerin (%64,6) kız öğrencilerden (%35,4) daha fazla olduğu ve bunların da %57,6'sının 21-25 yaş arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğunun (%42,8) illerde yaşadığı ve aile mesleklerinin işçi (%35,4) olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğrencilerin günlük internet kullanım oranının genellikle 1-3 saat arasında olduğu; kullanım sebebinin ise en fazla facebook/twitter vb. sosyal paylaşımı (%42,8) sebebiyle, en az ise e-posta amacıyla olduğu bulgular arasındadır.

Katılımcıların siber zorbalık duyarlılığı ifadelerine verdikleri cevaplara ilişkin ortalamalar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Siber Zorbalık Duyarlılığı Ölçeği İfadelerinin Ortalaması ve Standart Sapması

İfadeler	***Ortalama***	***Std. Sapma***
İnternetteki e-posta, forum siteleri vb. üyelik şifrelerimi kimseyle paylaşmam.	2,821	,494
Sosyal paylaşım sitelerinde (Facebook, Twitter vb.) özel bilgilerimin başkaları tarafından kötü amaçlı olarak kullanılabileceğini göz önünde bulundururum.	2,729	,551
E-posta ya da cep telefonundan kısa mesaj (SMS) yoluyla tehdit alabileceğim kişilerle sanal ortamlarda iletişimde bulunmam.	2,712	,603
Sanal ortamlarda küfür veya hakarette bulunan kişilerle iletişimimi keserim.	2,668	,557
İnternete girdiğimde bilgilerimin başkaları tarafından çalınabileceğini göz önünde tutarım.	2,659	,568
Görülmesini istemediğim bir resim ya da görüntümün benden habersiz olarak yayılabileceği tehlikesini düşündüğüm olur.	2,537	,645
Gerçek yaşamda sorun yaşadığım insanlarla sanal ortamlarda da karşılaşmamaya çalışırım.	2,480	,723
Sanal ortamlarda başkalarının bana zarar vermemesi için bazı tedbirler alma ihtiyacı hissettiğim olur.	2,459	,685
Benimle ilgili doğru olmayan bir bilginin internette yayılması durumda ne yapacağımı düşündüğüm olur.	2,437	,702
Bana zarar vermek isteyen birisinin bunu internet, cep telefonu vb. aracılığıyla da	2,419	,731

yapabileceğini düşünürüm.		
Sanal ortamlardaki iletişimde hakkımda gerçek olmayan söylentilerin de yayılabileceğini düşünürüm.	2,384	,726
İnternete girdiğimde internetin aynı zamanda başkalarına zarar verme amacıyla kullanılabileceğini aklımda tutarım.	2,362	,710

Tablo 3'e bakıldığında katılımcıların en fazla e-posta ve forum sitelerindeki üyelik şifrelerini paylaşmama duyarlılığına sahip oldukları, en az ise internetin başkalarına zarar verme amacıyla kullanılabileceği duyarlılığına sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların siber zorbalık duyarlılığı boyutları açısından verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4: Siber Zorbalık Duyarlılığı Boyutlarının Ortalaması ve Standart Sapması

Değişken	***Ortalama***	***Std. Sapma***
İftiraya Yönelik Duyarlılık	2,428	,495
Zarar ve Tehdide Yönelik Duyarlılık	2,628	,399
Kişisel Bilgilerin İfşasına Yönelik Duyarlılık	2,694	,480
Genel Duyarlılık	2,556	,349

Tablo 4'e bakıldığında katılımcıların genel anlamda "siber zorbalık duyarlılığı" düzeylerinin yüksek olduğu (2,556) görülmekle birlikte; bu düzeyin boyutlar bazında en yüksekten en düşüğe sırasıyla "Kişisel Bilgilerin İfşasına Yönelik Duyarlılık" düzeyi (2,694), "Zarar ve Tehdide Yönelik Duyarlılık" düzeyi (2, 628) ve "İftiraya Yönelik Duyarlılık" düzeyi (2,428) olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcı öğrencilerin Siber Zorbalık Duyarlılık düzeyinde demografik değişkenler açısından farklılık olup olmadığına yönelik iki grup değer alan kontrol değişkenleri için bağımsız örnekler t testi (Heiman, 2011: 262), iki gruptan fazla değer alan kontrol değişkenleri için ise tek yönlü varyans (ANOVA) analizleri (Lee vd., 2000: 486) uygulanmıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından siber zorbalık duyarlılığı düzeyi farklılığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları, sadece "zarar ve tehdide yönelik duyarlılık" boyutunda farklılığın olduğunu göstermiştir (Tablo 5).

Tablo 5: Cinsiyet Değişkeni Açısından Siber Zorbalık Boyutlarının Ortalaması ve Standart Sapması

Değişken	***Ortalama***	***Std. Sapma***	***t***	***Serbestlik Derecesi***	***p***
Zarar ve Tehdide Yönelik Duyarlılık			2,570	227	,011
Erkek	2,58	,42			
Kız	2,71	,35			

Tablo 5'e bakıldığında kız öğrencilerin erkeklere nazaran "zarar ve tehdide yönelik duyarlılık" düzeyinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu literatürdeki Yılmaz (2010) ve Gezgin ve Çuhadar'ın (2012) bulgularını da destekler niteliktedir.

Bölüm değişkeni açısından siber zorbalık duyarlılığı düzeyi farklılığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları; yaş, yaşanılan yer, aile mesleği, internet kullanma sıklığı ve internet kullanma amacı(en fazla) açısından siber zorbalık duyarlılığı düzeyi farklılığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları bu değişkenler açısından farklılığın olmadığını göstermiştir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri ve bu düzeyin demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda öncelikle kullanılan ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu öğrencilerin siber zorbalık duyarlılığı düzeyinin yüksek olduğu, fakat "Kişisel Bilgilerin İfşasına Yönelik Duyarlılık" düzeylerinin diğer boyutlara nazaran daha yüksek olduğu yönündedir. Bu bulgudan hareketle katılımcı öğrencilerin sanal ortamlardaki siber zorbalık eylemlerinin farkında olduğu ve bu tür eylemlerde kişisel güvenliklerini sağlayacak tedbirler aldıkları ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu katılımcı üniversite öğrencilerinin siber zorbalık duyarlılığının "Zarar ve Tehdide Yönelik Duyarlılık" boyutu düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığıdır. Araştırmada farkın kaynağına bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran zarar ve tehdite yönelik duyarlılık düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle kız öğrencilerin sanal ortamda gerçek hayatta sorun yaşadıkları kişilerden uzak durdukları, küfür ve hakarette bulunan kişilerden uzaklaştıkları ve bu kişilerin zarar vermemesi için tedbirler aldıkları ifade edilebilir.

Öğrencilerin kayıtlı bulunduğu bölümü, yaşı, yaşadığı yeri, aile mesleği, internet kullanma sıklığı ve internet kullanma amacı (en fazla) açısından siber zorbalık duyarlılık düzeylerinin farklılık göstermediği araştırmada bir diğer bulgudur.

Araştırmada meslek yüksekokulu öğrencilerinden veriler toplanması araştırmanın sınırlılığı olmakla birlikte fakülte öğrencilerine yönelik çalışmalarla bulgular desteklenebilir. Bunun yanında üniversitelerde seçmeli ders niteliğinde siber zorbalık davranışları ve bu davranışlara karşı alınacak tedbirlere yönelik dersler müfredata eklenebilir.

Kaynakça

Anti Bullying Alliance, 2013. http://www.antibullyingalliance.org.uk/cyber-bullying.html , 21.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Arıcak, O.T. (2009). "Psychiatric Symptomatology as a Predictor of Cyberbulling among University Students". Eurasian Journal of Educational Research, 34, 167-184.

Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2010). "Sanal Zorba/Kurban Ölçek Geliştirme Çalışması". Akademik Bakış Dergisi, Sayı 19, 1-17.

Bayezid, G. (2000). "Bastırma Duyarlılık Ölçeğini Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması". Düşünen Adam. 13(2), 99-106.

Ekşi, F. ve Ümmet, D. (2013). "Bir Kişilerarası İletişim Problemi Olarak İnternet Bağımlılığı ve Siber Zorbalık: Psikolojik Danışma Açısından Değerlendirilmesi". Değerler Eğitimi Dergisi, 11(25), 91-115.

Erdur-Baker, Ö. (2013). "Görünümleri ve İlgili Değişkenleriyle Siber Zorba ve Siber Kurbanlar." 1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bidiriler Kitabı, Kasım 2013, İstanbul.

Gezgin, D.M. ve Çuhadar, C. (2012). "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Düzeylerinin İncelenmesi". Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2(2), 93-104.

McQuade, S. C., Colt, J. P. ve Meyer, N. B. B. (2009). Cyber Bullying: Protecting Kids and Adults from Online Bullies. [Elektronik Sürüm]. Praeger Publishers: Westport.

Naktiyok, A. (2004). İç Girişimcilik. İstanbul: Beta Yayınları.

Olweus, D. (1999). Sweden. P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano ve P. Slee (Ed.). The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective (7–27). London & New York: Routledge.

Rohrmann, S., Netter, P., Hennig, J., ve Hodapp, V. (2003). "Repression-Sensitization, Gender, and Discrepancies in Psychobiological Reactions to Examination Stress". Anxiety, Stress, and Coping. 16(3), 321-329.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. ve Tippett, N. (2008). "Cyberbullying: its natüre and impact in secondary school pupils". The Journal of Child Psychology and Psychiatry. 49(4), 376-385.

Tanrıkulu, T., Kınay, H. ve Arıcak, O. T. (2013). "Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 3 sayı: 1, 38-47.

TUİK, 18 Ağustos, 2015. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660.

Uysal, İ., Duman, G., Yazıcı, E. ve Şahin, M. (2014). "Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalık Duyarlılıkları ve Siber Zorbalık Duyarlılık Ölçeğinin Bazı Psikometrik Özellikleri". Ege Eğitim Dergisi, 15, 191-210.

Yaşar, M. (2014). "İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması". Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 59-75.

Yılmaz, H. (2010). "An Examination of Preservice Teachers' Perceptions about Cyberbullying". Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 6 (4), 263-270.

PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS' EXAMINATION OF OUTDOOR PROPERTIES

Ögr. Gör. Dr. Gülay Temiz
Selcuk University, Faculty of Health Sciences, Child Development Dept.
gtemiz@selcuk.edu.tr

Abstract

In terms of providing a rich educational environment for children of pre-school institutions is the best option may be preferable. Pre-school institutions are the ideal learning environment for the development of the child. For pre-school institutions, as well as the outdoors with the indoors is also important. In these environments, gained many basic skills and behavior, is imparted to children both in indoors and outdoors. Taken from this perspective, a wealth of pre-school institutions and opportunities for outdoor least the interior is as important as wealth and opportunities. In this study, pre-school education in the outdoors game tools, botanical sections, ground-floor formats and field measurements have been investigated. The research model and in situ observations made by the researcher has been completed. The research population (Konya Turkey),located in the central district area among with private and independent nurseries. A total of 28 of the nurseries's 15 private and 13 percent are independent. The data obtained in this study are shown in tables.

Keywords: *Preschool, Preschool Education İnstitution, Outdoor.*

1. Introduction

Decreasing free and green areas fastly because of urbanizing, especially conurbation limits freedom of children at free spaces mainly. However, playground are specified by orders at planned and regular built places. Development at virtual world quickly, alternative served games keep children away from these bordered playgrounds and keep them in closed places even (Özbakır, 2009: 148) According to Bal(2005), open air and green areas reflect esthetic and intellectual features of city which they are in. Whatever people like, streets are common sharing life places. Social behaviours advance at outside places more inside. A person finds opportunity to distinguish himself/herself, to feel to belong to a society and to express outside. Street, square and arranged areas are also communication places. Outer spaces are important to make social characteristics as well as growing for child. Play is the main need for child. It is because his/her physical, psychological and social development. Providing these opportunities, serving well-designed places to kids are the best option to select preschool institutions.

2. Results

Table 1: Playing materials placed outside of samples special preschool

School No	Swing	teeterboard	slide	Climbing materials	Play homes	Rubber wheel	sand pit	Chair Swing Ride	Tunnel	Spring Tools	Balance board
1	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
2	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-
3	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+
4	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+
5	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	+
6	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+
7	+	+	+	-	+	-	-	-	+	+	-
8	+	+	+	+	-	-	+	-	-	+	+
9	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+
10	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-
11	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+
12	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+
13	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
14	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	+
15	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Total	**14**	**15**	**15**	**10**	**10**	**5**	**10**	**3**	**7**	**12**	**12**
%	**93,3**	**100**	**100**	**66,6**	**66,6**	**33,3**	**66,6**	**20**	**46,6**	**80**	**80**

As play tools at samples of special preschools outside are seen in table 1, there are swings at 14 (93.3%), teeter boards at all of them(100%), slides at all of them(100%), climbing materials at 10 (66.6%), play

homes at 10(66.6%) rubber wheels at 5 (33.3%), sandpits at 10(66.6%), chair swing rides at 3 (20%) tunnels at 7 (46.6%), spring tools at 12 (80%) and balance board at 12 (80%) in 15.

Tablo 2: Playing materials placed outside of samples independent preschool

School No	Swing	teeterboard	slide	Climbing materials	Play homes	Rubber wheel	sand pit	Chair Swing Ride	Tunnel	Spring Tools	Balance board
1	+	+	+	-	-	-	+	-	-	+	-
2	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-
3	+	+	+	+	-	-	+	-	-	-	+
4	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-
5	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-
6	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	-
7	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
8	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
9	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-
10	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
11	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
12	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-
13	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-
Total	**12**	**13**	**13**	**9**	**3**	**1**	**7**	**1**	**2**	**2**	**1**
%	**92,3**	**100**	**100**	**69,2**	**23,8**	**7,7**	**53,8**	**7,7**	**15,3**	**15,3**	**7,7**

As play tools at samples of independent preschools outside are seen in table 2, there are swings at 12 (92.3%), teeter boards at all of them(100%), slides at all of them(100%), climbing materials at 9 (69.2%), play homes at 3 (23.8%) rubber wheels at 1 (7.7%), sandpits at 7 (53.8%), chair swing rides at 1 (7.7%) tunnels at 2 (15.3%), spring tools at 2 (15.3%) and balance board at 1 (7.7%) in 13.

According to these facts, all independent preschools have slides and teeter boards, 92% of special preschools have swings. The few seen tools are rubber wheels, chair swing rides, balance boards in special preschools.

Table 3: Botanical sectors at sample special and independent preschools

SPECIAL PRESCHOOLS					INDEPENDENT PRESCHOOLS				
School No.	Shadow Tree	Areas with Flower	Afforestation	Science and Nature Search Areas	School No.	Shadow Tree	Areas with Flower	Afforestation	Science and Nature Search Areas
1	+	+	+	+	**1**	-	+	+	-
2	-	+	+	-	**2**	-	-	+	-
3	+	+	+	+	**3**	-	+	-	-
4	+	+	+	+	**4**	+	-	+	-
5	+	+	+	+	**5**	-	-	+	-
6	-	+	+	+	**6**	-	+	+	-
7	+	+	+	+	**7**	-	-	-	-
8	+	+	+	-	**8**	-	+	-	-
9	+	+	+	+	**9**	+	+	+	+
10	+	+	+	-	**10**	-	+	+	-
11	+	+	+	-	**11**	+	-	+	-
12	+	+	+	+	**12**	+	-	-	-
13	+	+	+	+	**13**	-	+	+	-
14	+	+	+	+	**14**				
15	+	+	+	-	**15**				

Total	**13**	**15**	**15**	**10**	**Total**	**4**	**7**	**9**	**1**
%	86,6	100	100	66,6	**%**	30,7	53,8	69,2	7,6

As botanical sectors at samples of special and independent preschools outside are seen in table 3, there are swings at 13 (86.6%), areas with flower at all of them(100%), afforestation at all of them(100%), science&nature activity research places at 10 (69.2%) in 15. As play tools at samples of independent preschools outside are seen in table 2, there are shadow trees at 4 (30.7%), areas with flower at 7 (53.8), afforestation at 9(69.2%), a science&nature activity research place at 1 in 13.

Table 4: Soil shapes at sample special and independent preschools

SPECIAL PRESCHOOLS SOIL SHAPES					**INDEPENDENT PRESCHOOLS SOIL SHAPES**				
School No.	Stiff	Soft-protect or	Grass Area	Adventure (Land, Hill,Ripple soil) Area	**School No.**	Stiff	Soft-protect or	Grass Area	Adventure (Land, Hill,Ripple soil) Area
1	-	+	+	-	**1**	+	+	+	-
2	+	-	+	+	**2**	+	+	+	-
3	+	+	+	-	**3**	+	+	-	-
4	+	+	+	+	**4**	+	+	+	-
5	+	+	+	-	**5**	+	+	+	-
6	-	+	+	-	**6**	+	+	-	-
7	+	-	+	-	**7**	+	-	-	-
8	+	-	+	-	**8**	+	-	-	-
9	+	+	+	+	**9**	+	+	+	-
10	+	+	+	-	**10**	+	+	-	-

11	+	+	+	-	**11**	+	+	-	-
12	+	+	+	+	**12**	+	+	-	-
13	+	+	+	+	**13**	+	-	-	-
14	+	+	+	-	**14**				
15	+	+	+	+	**15**				
Total	**13**	**13**	**15**	**6**	**Toplam**	**13**	**10**	**5**	**0**
%	**86,6**	**86,6**	**100**	**40**	**%**	**100**	**76,9**	**38,4**	**0**

As soil shapes at samples of special preschools outside are seen in table 4, there are stiff(beton) soils at 13 (86.6%), soft-protector soils at 13 (86.6%), grass areas at 15 (100%), adventure areas at 6 (40%) in 15. As soil shapes at samples of independent preschools outside are seen in table 4, there are stiff(beton) soils at 13 (100%), soft-protector soils at 10 (76.9%), grass areas at 5 (138.4%), no adventure areas (0%) in 13.

Table 5: Field measurement at sample independent preschools

School no.	Number of kids	Total fiedl (m2)	Garden	Building	Rate Between Garden And Building	Building Area Per Kid	Enough Well	Enough	Not Enough	Garden Area Per Kid	Enough Well	Enough	Not Enough
1	168	1200	700	500	1,4	2,97			+	4,16			+
2	160	1300	880	420	2,09	2,81			+	5,5			+
3	120	600	250	350	0,71	2,91			+	2,08			+
4	130	1600	1000	600	1,66	4,61		+		7,69			+
5	177	1000	500	500	1	2,82			+	2,82			+

6	228	3000	2000	1000	2	7,81		+		8,77			+
7	140	2250	1800	450	4	3,21			+	12,85		+	
8	100	850	450	400	1,12	4		+		4,5			+
9	145	1200	600	600	1	4,13		+		4,13			+
10	80	1000	400	600	0,66	7,5		+		5			+
11	140	1000	600	400	1,5	2,85			+	4,28			+
12	80	600	250	350	0,71	4,37		+		3,12			+
13	110	1250	450	800	0,56	7,27		+		4,09			+
Total	1778	16850	9880	6970	18,41	60,26	0	7	6	68,99	0	1	12
Average	136,7	1296	760	536,1	6,13	4,63		+		5,3			+
Rate (%)							0	53 ,8	46,2		0	7,7	92,3

According to table 5, average kids number is 68.4 at special ones, 136,7 at independent ones. Rates between gardens and buildings are 0.42 and 6.13 respectively. If we evaluate the sufficiency of areas according to number of kids; according to building area per kid, 12 in 15 special preschools (80%) are so sufficient, 3 in 15 (20%) are just sufficient. However 7 in 13 independent preschool (53.8%) are just sufficient, 6 in 13 (46.2%) are not sufficient. According to garden area per kid; 2 in 15 (13%) special preschools are just suficient and 13 in 15 (87%) are not sufficient. Ever then 1 in 13 (7.7%) independent preschool is just sufficient and 12 in 13 (92.3%) are not sufficient.

3. Discussion and Conclusion

Sampled taken in private nurseries in outdoors playground by the presence of see saw and slide has been in all independent nurseries,on the other side swing sampled taken with the same reason in private nurseries has been use of 92%. However, in both the private and independent nurseries have the lowest rate of game tools ferris wheel (20% to 7.7%), respectively. Furthermore balance board and rubber tires with the lowest ratio in the independent nurseries tools have been other games.The ratio of private nurseries game tools and equipment rates has left behind a great deal than in independent nurseries.

Considering the findings of the botanical section, according to the flowering fields and plantations were observed in all private nurseris. In contrast, the flowering fields in indpendent nurseries (53.8%) and afforestation (69.2%) could not catch rate in private kindergartens. Nevertheless, flowering fields and plantations, private nurseries as well as independent botanical sections with the highest rate was observed. Another remarkable difference of private and independent nurseries while the proportion of

science and nature activities are the research areas. Maximum rate difference occurred in this section (66,6-% 7.6%). In general, the proportion of independent nurseries by comparing with private in the botanical section of the fields in is deflected.

Sampling of private nurseries taken place outdoors in the ground when viewed formats, adventure (land-hill-hilly area) area in both types of nurseries as a form of ground-floor have been implicated with a small amount of (% 40% 0).Except the lawn area, with outside tables that are almost the same rate difference between the largest proportion (38.4% 100-%) occurred in the lawn area.In general, in private nurseries ground-floor format rates are higher then independent nurseries.

According to research in pre-school centers, 19 m² of outdoor space per child 9.5- are estimated to have fallen. (Şener, 2001). Sampled according to the data obtained, average number of children in private nurseries 68.4, the average number of children in independent nurseries is 136.7. In garden area, according to calculations by the area per child sampled in 15 nurseries's and in 2 (13%) adequate, in 13 (87%) were observed to be inadequate.However sampled taken in 13 independent nurseries's 1 (7.7%) sufficient, 12 (92.3%) was observed to be inadequate. As a result, the private and independent garden areas in nurseries, according to the number of children in these schools are very narrow and inadequate.

References

Bal, A. (2005). *Zonguldak Kenti Yeşil Alan Sistemindeki Çocuk Oyun Alanlarının Durumunun Peyzaj Mimarlığı İlkeleri Açısından İrdelenmesi*, Yüksek Lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Özbakır, İ. (2009). *Natural Toys And Toy Animals In Traditional Turkish Children Games*, Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks.

Şener, E.A. (2001). *Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri İçim Değişebilir/ Dönüşebilir/ Esnek Bir 'Fiziksel Çevre Modeli'*, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi.

FAMILY INVOLVEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ögr. Gör. Dr. Gülay Temiz
Selcuk University, Faculty of Health Sciences, Child Development Dept.
gtemiz@selcuk.edu.tr

Abstract

Today, the pre-school education of children cannot be limited only affecting positively all development fields and their 0-6 years period starting from birth, providing education, preparing institutions to the primary education. Pre-school education not only handles the child alone as an individual, but also includes his/her family in this tutorial. Researches show that pre-school educational institutions providing education programs with family participation has a positive effect on the development of children who grow up reveals that more permanent. While maintaining the continuity of knowledge and skills in a home environment which is acquired by the children during the pre-school period, the parents' taking part in activities that are implemented by preschool institutions helps the parents a lot in terms of preparing the home environment in an appropriate way to children, obtaining information about child development and about education and gaining skills about how this nformation will apply to.

Keywords: *Childhood education, pre-school education*

1. Introduction

One of the most important thing in a kid's life is a preschool. When considering the importance of the preschool years, if quality education will be given to children during this period, the fact that a basis to reach success in their future life arises spontaneously. In the other hand the quality and content of education is very important topic. As required by the modern and democratic society, children can express their thoughts and feelings freely and they can be entrepreneurs and researchers, they respecting the rights of others. At the same time they have ability to use their skills and cultural values. For raise healthy people spiritually and physically is just about the preschool education. In our century families understood the importance of preschool education.. They are doing their best to give best education to their children. In modern world parents' education is important for preschool education. (Arabacı, Aksoy,2005:25; Kandır, 2001: 9; Poyraz, 2003: 101; Bulut, 1996: 10).

If preschool is occuring of planning and programming process it will be successful. If the aim is to continue the education at home, preschool education preparing not only for children, it should be prepared for their parents too. In last years targets of preschool education, beside children's education, family should be considered too. All parents want their children have fun in school and succeed at school activities. To make a good education, it is needed to get in contact trustfully, lovely. In addition, teachers should know their students and characteristics of their family well. The family has a privileged place in every part of life and little kids belong to their family indeed. Family swarming with school is very important about getting better children education environment, increasing teacher motivations, increasing student performance and developing positive behaviour, family developing

good attitude with teacher. The children get first educations in family life and parents is the first educator of them (Arabacı, Aksoy,2005:18; Beydoğan,2006: 77).

Family participation, supporting, teaching, providing them to participate to education families is a systematic approach for increasing programs with family participant and contribution, supplementing children experiences with increasing&continuity connection between parents and educational institutions. The family participation is a operation which sharing information and contacting. Besides, this invisible program has a basic foundation, it creates a consistency bridge between children's worlds. According to surveys, the common idea is family participation to preschool education programs. When family and shool have good contact, parents learn lots of things and become a succesfull people about children's education (Ensari, Zembat 1999: 180; Poyraz, 2003: 102).

Purposes of Family Participation

The first purpose is educating parents. Especially, it's very necessary at places which have poor social economic level. The basic aim at that kind of education is improving parents' attitude through children's mental development in supportive way and improving best behaviours that help best. The second purpose is getting a specific control and learning some communication ways that can effect to children. The third is continuity of contact between family and school (Mağden,1993: 173-174).

Participation of pre childhood supplies necessities of program, parents and children. Children meet with some new adult people who have jobs, ideas and cultural backes differently. They feel comfortable and safe when parents participate some activities in schools. Parent who work at job can spend time with their kid, when they attend. Parents believe that they got support when teachers listen to them, sharing information with them, taking advice about children's issues and make them encourage their roles (Ensari, Zembat 1999: 180).

According to Eryorulmaz(1993), the most important purpose of family participation is supporting parents for children's informational, emotional and social growing. In this purpose, the aim;

- Contributing to child's education environment in family
- Contributing to all growing of child
- Being sure that all child's and parent's needs are supplied thanks to program
- Providing continuity of all good improving of child
- Corroborating how important the family in a child's life
- Stopping problems and laying alternatives discipline ways
- Giving information to family about what children can experience in home

The Family Participation at Pre School Education Institution

Although there are some schools which give good academic skills but don't care parents, there are schools vice versa. Every parents can take different time to contact with them well (Aksoy, Turla, 1999: 44). The purposes of the program should be decided according to give personal growing of children and how the program is successfull to reach the goal can produce.

Also, families must be informed about these analysis, bad conditions should be elaborated. Families are very important to solve these undesirable results (Oktay, 1999: 47).

In many researches, it's shown that the only way to maintain success in education is depending on a good relationship between family and school. A qualified place will be created when parents who know their children more than anyone else and teachers who have experience with children work together. So,

it must be considered that family participation at inside school or outside school activities is an essential factor. Also, it should not be ignored that every parent has a special topic which can contribute to their children's educations.

The school should inform about the program, even it should be given by hand. So that parents can attend. These kind of informations make families strong deciding new conscious decisions. Written informations about the program compose a strong base for communication and deal between school and children. Otherwise, parents should attend more often in case of they can discuss with teachers about children's situations and future realistic. Meanwhile parents participation works are planning, first of all their interests and needs should be decided and in this direction prepared participation works can be applied (Arabacı, Aksoy, 2005: 25; Aksoy, Turla, 1999: 44).

Phone Calls

Written or verbal communication system shoud be used to share daily cases which effect children. The changes of physical and emotional of a child should be reported. These kind of information giving&taking systems help to notify important things to families. It encourages parents to inform about children as well. The first one of communication activities inside family is phone call. They should make a contact with parents via phones frequently. They shouldn't discuss any problem via phone but face to face. In phone call, they should inform and say positive comments (Aksoy, Turla , 1999: 45; MEB, 2006: 80).

Personal Meeting

Personal meeting can be arranged by teacher, also behalf of wish of parents. They should happen only if there is a problem at school or child's life and sometimes positive feeling and comment should be given to family and child in case of child development. So that, the best help in this fact can be given by pre school teacher and school opportunities. A good communication and interaction between family and teacher provide good results for child. First of all, positive behaviours should be talked. It is avoided from judgmental and blaming attitudes to parents and feeling of solving problem together should be given. Unnecessary chats should not be talked because families haven't any time to do that. These conversation should be discussed at plenary meeting so that it gives good results for understanding and solving troubles (Yaşar, 2001: 369; Poyraz,2003:101).

Two-Side Correspondence

It is a two-side communications from school to family and oppositely. Thanks to these correspondences can connect mutual about issues that healthy condition, developments features, participation to school activities of child. Eating, sleeping, growing and changing physically are not importtant for only parents and child but also for teacher. Satisfaction with teacher or important happening can be noted. Joining of children has a critical importance at exact records and reports. These correspondences which should be mutual should be done for important issues of child, family and school (Yaşar, 2001: 372; MEB, 2006: 81).

Report Letters

The report letters are very important tools which contact between parent and preschool. They can be written once a week, two weeks or a month. They can be used to inform parents, society and administrators. Parents want to know school out trips and new activities. After they are aware of schedules of weekly activities, parents and child will speak about them so child will learn words and

term he/she needs. Articles about raising child, making toys or activities which can be done together with children can be added in letters. Everybody certainly pays attention the news related to children, personals and parents. Besides, national news on new published laws of children, personals and parents, changes at pre school programs, researches can be announced to parents via letters (M.E.B, 2006: 81).

Brochures and Activity Samples

As brochures can be prepared by teacher's own, also they can be prepared with children. Brochures about recipes of best delicious meals for children, addresses and contact numbers of other children & personals, trip brochures prepared according to tirps&observations, '^things I like', 'what makes me laugh' ect. Can be prepared and shared with families (Yaşar, 2001: 371).

Notice Board

Notice board should be placed where parents pass by when they go to take/get their children. Announcement should be planted where children can read. Announcement which special notes teacher writes and activities of children can be attached. Some leaflets that are prepared by firms (nutrition, raising a child ve health…) can be supplied adequate number for parents (M.E.B, 2006: 81).

Poster

There must be a dramatic picture and main message in posters. They should hang in front of school, entrance of classes so that everybody can see easily. They must not stay for long time and be renewed from time to time (Yaşar, 200: 1371).

Photos

All photos that are taken when first times of development of child, important happening, dish, breakfast or school out trips and other all moment desired to remember can be recorded. They can be exhibited or be given to families as a gift. So families can follow their children developments, find an opportunity to know their children well and be informed about activities. These photo can be taken by children as well, put in album. Thus children can talk about them be proud yourselves. Slides that are recorded at daily events can be shown at parent-teacher meetings or meetings of social volunteer organzations. Slides can inform parents pre school programs, their aims and objectives (Yaşar, 2001: 372; MEB, 2006: 80).

Tapes

The important and exhiting events at activies applied at class can be taped. Parent can be informed by sending them to homes, sharing works at school (Yaşar, 2001: 372).

Conferences

They can be held by teacher, manager or a guest in determined topic or main topic. But topic contents must be reviewed by discussing with guest, clearness of expressions and practicability of informations when an expert is invited (M.E.B, 2006: 79).

Education Boards

They are prepared in exciting style to get attention by determining a title, be placed where everybody can see and read easily. A related and remarkable title is prepared on boards. They are utilized more attractive by reports, photos, articles, poems and pictures. They are advanced by published materials as a related brochure, leaflet, dodger ect. When parents come to take/get their children, they pay attetion for board. It is obsorved whether parent read on the boards or not, then their attention are led. (M.E.B, 2006: 79).

Education Meeting

According to published the 'tebliğler' magazine (date:1983 and number:2141) 'Term of School-Family Association', parents is based on to be specific models for personality formation of child. When

education of children is talked, it's not possible to ignore training of parents. After child is just taken preschool program, parents are willy-nilly in the loop as well. Because supporting education of family is so important with regard to complete the education so that education which is given at school can be seen as a behaviour and can be formed positively. At this point, if teachers share information with parents, proper education environment at school is continue at home too, moreover they teach parents as well. On the other hand, they search a solution together for difficulties which parent get into. We see that most part of responsibility of developing children is taken by parents in the long run. If they participate programs actively before children start, it leads so powerfull good effects in various learning and make a lasting impact (Beydoğan,2006: 76; Kuşin,1991: 74)

Meeting are important in terms of sharing knowledges, meeting other parents, introducing school policies and program. In order to make parents participate pre school education, parent is needed to inform about program, even it should be given written by hand. Written informations provides a strong basis for communication and agreement between family and school. In the meetings at the beginning of semester, informations should be given to parents as importance of pre school education, works before school starts, aims and program. In the following meeting applied things and how close the school reach the goals should be said. At the last meeting, it's needed to evaluate and advise. In order to increase fathers participating, there must be some specifial meeting only for fathers. Progress at development of children should be told based on observing records, sample activities and test result. While meeting, datas of children can be reviewed, discuss level of development and make future plans.

Firstly, families must be cared so much and needed to contact positively since education at school are useful. Teacher encourage parents to talk at meeting and lead the community. Interaction and communication with other families can be a support and encouragement for them. Every family is not easy to contact with but they need some time. The family support programs inform family , give some good skill, mentor for problems, step up growing and development of children. Status of growing and development summary reports grounded in datas should be prepared in advance. Future plans can be discussed or information about school which children continue at can be given after meeting. Good feeling should be expressed, parents should be invited to cooparetion after plannings finish (Cömert ve Güleç, 2016:131; M.E.B, 2006: 82).

Visiting School

Visiting school is so important to understand program activities for parents. School visits should be planned. But it's not easy in good order especially for fathers. Therefore the best time must be selected for fathers' participation. Parent shoulb be allowed to visiting school with their children in special days as well. The special visiting days can be planned. Mother's day, siblings' day ect. (M.E.B, 2006: 82).

2. Discussion and Conclusion

Preschools are not basic institutions that kids take education only. They take have very important mission about continuity of education, connection school and home lives. If parents join these programs, they see changes of characteristic of their kids which are desirable. Also they contribute development of education by improving society conscious ve sensitiveness.

Continuity and permanence of education programs can be actualized by playing parents a part to the family participation and supporting them in preschool programs. Researches shows that school-family cooperation must start before kids go school and this cooperation must continue during school years in

order to increase successes of kids, to influence their behaviors in positive ways.

References

Aksoy, A.B.Turla, A. (1999). *Okul Aile İşbirliği*, Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Arabacı, N. Aksoy, A.B. (2005). *Okul Öncesi Eğitime Katılım Programının Annelerin Bilgi Düzeylerine Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi . (29). 18-26.

Beydoğan, Ö. H. (2006). *Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına Yönelik Modeller Ve Yaklaşımlar.* Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Cilt 7, Sayı 1, 75-90.

Bulut, F. (1996). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmen –Anne-Baba El Kitabı.* Anıl Matbaa . Ankara.

Cömert, D. ve Güleç, H. (2013). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi:* Öğretmen Aile Çocuk ve Kurum, Sosyal Bilimler Dergisi.
131-145 http://www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalbilens/dergi/VI1/comert.pdf.internet İndirilme Tarihi: 17.07.2016.

Ensari, H. Zembat, R. (1999). *Yönetim Sitillerinin Ailenin Okulöncesi Eğitim Programına Katılım Üzerindeki Etkileri*, Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Ya-Pa Yayınları,İstanbul.

Eryorulmaz, A. (1993). *Kuramsal Okulöncesi Eğitimde Ailenin Rolü* 9.Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları,İstanbul

Kandır, A. (2001). *Okulöncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması*, Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı.Ya-Pa Yayınları,İstanbul:

Kuşin, İ.. (1991). *Okulöncesinde Okul ve Aile İşbirliği*. Ya-Pa 7.Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul.

Mağden, D. (1993). *Okulöncesi Eğitim Programlarında Yeni Yaklaşımlar.* 9.Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

M.E.B. (2006). *36-72 Aylık Çocuklar için Okulöncesi Eğitim Programı.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Oktay, A. (1999*). Okulöncesi Dönemi (3-6 yaş)* Ana Baba Okulu. 8. Basım. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Poyraz, H. (2003). *Okulöncesinde Okul – Aile ilişkileri,* Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri. 2 .Baskı Anı Yayıncılık. Ankara.

Yaşar, M.C. (2001). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı,* Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

THE ROLES OF PERSONS IN EDUCATIONAL TV PROGRAMS THE EXAMPLE OF TURKISH GRAMMAR PROGRAMS

Assist.Prof. Dr. İlknur ULUTAK
Anadolu University Open Education Faculty
Eskişehir, TURKEY
iulutak@anadolu.edu.tr
Assist.Prof. Dr. Ayşenur İNCEELLİ
Anadolu University Open Education Faculty
Eskişehir, TURKEY
ainceelli@anadolu.edu.tr
Assist.Prof. Dr. Özden CANDEMİR
Anadolu University Open Education Faculty
Eskişehir, TURKEY
ocandemir@anadolu.edu.tr

Abstract
In 2013, educational TV shows to teach Turkish Grammar have been made by Anadolu University for the students of distance learning system. This project that consists of 28 episodes to be shown in fall and spring term was completed in one year. 28 educational TV episodes have been produced using the books "Turkish Grammar I " and " Turkish Grammar II" , each of which contains 8 units. They have been broadcasted on TRT OKUL channel. 1 TV host, 5 faculty members (as student reporters), 7 actors/ actresses (as executive director, news editor and reporter) took part in Turkish Grammar education programs. The purpose of this study is to emphasize the importance of having persons and characters in the education programs. The study has been prepared by examining 28 educational TV program prepared for Turkish grammar class. Turkish grammar program is an example of the complex programs where speaking as forms of structures, visuals and sample cases are employed all together. The persons who participate in this structure were chosen taking some points into consideration. Each TV person has a certain function, role or a part in the program. The choice of the persons that appear in front of the camera also means the choice of the words that are uttered in the program. Therefore, besides the content, who will say what lays the foundation of the designation of the Turkish grammar program, as well.
Key words: *Distance learning, Turkish grammar, the persons in educational programs*

1. Introduction

TRT OKUL education channel started broadcasting in 2011 as a result of the cooperation of Anadolu University with TRT. Turkish grammar TV programs were made for distance learners in 2013 by Anadolu University. The target audience of these programs are the students registered in the system of Anadolu University. This project that consists of 28 episodes to be shown in fall and spring term was completed in one year. Faculty members of Turkish Grammar and Literature in Faculty of Letters at Anadolu University contributed as the advisors of the scripts that were written by a group of scriptwriters. Turkish grammar I-II course books that were prepared for distance learning students

were used as the main sources for the scriptwriting.

28 educational TV episodes have been produced using the books "Turkish Grammar I " and " Turkish Grammar II", each of which contains 8 units. The director of the program and the scriptwriters determined how many educational TV program would be made from which units with the help of the advisor teachers.

Five main principles were taken into consideration while creating the content of the program;

- Using the Turkish grammar course books as the main source in the production of the educational TV programs
- Setting the number of TV program episodes independently of the number of the units in Turkish grammar books.
- The necessity of coherence of the content although the scripts are written by five different scriptwriters.
- The necessity of having persons who have a proper and correct Turkish in the program
- 20 minute time limit of the program

The programs that are prepared taking into consideration the principles above consist of three parts. These are the studio part which has the TV hosts, sample cases part which has the actors/actresses and the education hall part which has the field experts and the actors/ actresses together.

Turkish grammar program is an example of the complex programs where speaking as forms of structures, visuals and sample cases are employed all together.

The persons who participate in this structure were chosen taking some points into consideration. Each TV person has a certain function, role or a part in the program. The choice of the persons that appear in front of the camera also means the choice of the words that are uttered in the program. Therefore, besides the content, who will say what is the basics of the design of the Turkish grammar program, as well.

This study discusses the role and importance of persons in educational programs focusing on Turkish grammar programs.

2. Review of Literature

The Role of Persons in Educational TV programs

TV broadcasts are used to enrich and supplement the content and help learners be independent in distant learning. To carry out their educational functions, the broadcasts should be coherent, arouse interest in learners, be full of knowledge, should be real and new and present the cases, which are hard to reach. (Mutlu, 1995, Hızal, 1983, Aktaran: Bozkaya). Various presentation methods are used in educational TV programs. These are simple explanation (TV host, teacher on TV), dramatization (making a story into play), demonstration, imaginary characters, documentation, animation-graphics, interview, conversation and special effects. Which presentation method to use depends on the needs and expectations of the learner, the content, the technology that the institution has, the budget and the

time. (Bozkaya, 2006, p: 147)

Having set the structure and the content of a TV program, another important question to be answered is who will appear on the screen. Each program is a team work which consists of researchers, script writers, programmars, art advisors, TV hosts or actors/ actresses. Except for the team who is responsible for the production, the persons who appear on camera are called TV persons. Being very comprehensive, this concept, apart from professional actors/ actresses or TV hosts, may also include persons from the real life who have never appeared on TV before. Whoever or whatever this person is, the most important role of the TV person is to tell stories and make a connection with the audience. (Kellison, 2006, p:105)

Zettl divides the TV talent into two categories as "Performers" and "Actors". Performers are the persons who do not disguise themselves in other characters on screens and demonstrate their own personality and voice in the presentations which are not dramatizations. The actors, however, reflect the characters of other persons in dramatized stories. Both groups include persons who communicate with the audience through a camera and are simultaneously in contact with the other staff of the TV like producer, director, cameraman, sound mixer and so on. They are also skillful at managing the voice, gestures and time. (Zettl, 2006, p: 371)

After determining the subject, the objectives, the target audience, the form of the program and writing the script, the elements of the TV program are defined. These elements that consist of persons, places, objects and graphical materials are determined after the script is written in the process of the production of the program. In the production, who will appear on TV sometimes comes before the preparation of the content.

The reasons why persons participate in the programs can be listed like below;

- The audience may want to see the expert or hear her/his voice. For instance an expert or a professor can talk about his/her area of study. Experts can participate in a conversation in the program. This kind of "guests" that take part in the program affect the learning process.
- The persons whose participation is thought that it would be good may not still be alive. In this case the first way to go is to have an actor/actress. Dramatization is a powerful teaching method.
- The object of the topic to be covered might need to be shown with a person. Like a person who is demonstrating how to use a fire extinguisher or an field expert.
- A TV host is the first solution that comes to mind when it is necessary to give especially verbal information. The TV host, the main person of the program, speaks looking directly at the screen and appears throughout the program with a certain regularity. Looking directly through the lenses of the camera and speaking, the TV host creates a friendly connection to the audience. (Kılıç, 1987)

Although professional presenters are used to TV environment and the technology used, they are not experts of the scientific content. Therefore, a TV teacher mostly does the presentation of the educational content. TV teacher is an academic advisor responsible for the content of the program. He does not find it

challenging to have a coherent account as the subject of the program is his/her area of specialization. Besides these, the age group of the target audience, their grammar and dialects and other features should also be taken into account while choosing persons to present the program. (Kılıç, 1987)

The field expert means an academician or an expert who studies a scientific area (business management, statistics, mathematics, etc.) The concept of TV teacher includes the participation of the field expert is in the process of the production of TV education programs. An effective field expert is the cornerstone of an educational TV program. Therefore he/she needs to know about the grammar and expression opportunities of TV and the production process of the program and design lessons accordingly to be able to teach the subject of his/her area effectively through TV. Moreover, for the experts to teach via these means which they are not used to, they should also be able to have competency about the grammar use and to use the body grammar effectively. (Saglık Terlemez, Ozturk 2013, p:32)

One of the factors that plays an important role in decreasing the distance between the learner and the teacher at distance learning is the presentation of the content. If the related literature is examined, it can be seen that the acts of the teacher is one of the important factors that lessen the physiological distance between the learner and the teacher at distance education. Hackman and Walker (1990) state that the verbal and non-verbal acts of the teacher positively affect the approaches and perceptions of the learners about learning through TV. It is known that the teachers who have easy-going and friendly behaviours, smile often, have a constant eye contact with the camera and encourage the learners to be actively involved achieve a close relation on a very high level. According to Anderson (1979, p:544) a teacher who communicates through words, facial expressions, tone of voice, body gesture and a direct eye contact achieves a closer relation with the learners than a teacher who communicates with the learners only with words and body gestures. Moreover, the presentations full of energy and dynamism is effective in maintaining the interest in the subject longer. (Willis, 1993, Aktaran: Bozkaya)

3. Methodology

The aim of this study is to highlight the importance of the role of the persons in educational TV programs. The study has been prepared examining 28 educational TV program made for Turkish Grammar class. Two of the researchers took part as director and script writer in the process of the production of the programs. The experiences obtained with participant observation throughout the production process take part in the research.

28 completed programs have been watched by the three researchers with the document analysis method which is a qualitative analysis and the function and the role of each TV person that take part in the program and the parts where he / she is present in the program flow are stated. Documenting these, the importance of the role and the choice of persons in educational TV programs.

4. Results

The Role of Persons in Turkish Grammar Programs

When choosing TV persons that take part in these programs, some abilities like correct and proper use of Turkish, tendency for TV technology and expertise were required. In order to get a perfect performance of their function from the persons that appear on TV in Turkish Grammar programs and to keep their motivation high, they were involved in the process with the meeting before the production. In this way, the feeling of embracing this project by these persons are encouraged. For this purpose, the TV persons have been informed in detail about the topics like the function of the persons, their contributions to the program, their parts in the program flow, times and stage directions if they have one.

One of the field expert is a faculty member in Turkish Grammar and Literature in the faculty of Letters in Anadolu University and the other is a faculty member in Turkish Grammar and Literature in the faculty of Letters in Hacettepe University. The field experts who usually participates in the programs as TV teacher would like to make programs that addresses to their colleagues but not to the target audience. They concern about the fact that they might be seen easy they do not have sufficient knowledge about their area of specialization while they try to simplify a topic to meet the necessities of the TV grammar. (Saglik Terlemez, Ozturk, 2013, p: 32)

The experts of Turkish grammar program have also been observed to have this concern, and as it is about Turkish grammar, their sensitiveness about this subject increased more. However their responsibility as academic advisors in script writing eased and abolished this apprehension. It's a common problem that the field experts insist of using a complicated – scientific grammar instead of a simple, clear and easy grammar that need to be used in TV. (Saglık Terlemez, Ozturk, 2013, p: 33). The experts in Turkish grammar program are also writers and editors of Turkish Grammar books. They were explained that the academic grammar used in these books are not appropriate for TV programs and that the TV grammar has its own expression possibilities. It has been emphasized that it is a different area of specialization to organize educational visuals with images and sounds. In this way, it is made sure that they are in agreement with the TV production team.

In the class environment which we define as education hall, academics of Turkish Grammar and Literature in Faculty of Letters take part as well as professional actors/ actresses.

However, the fact that these persons had no experience in front of the cameras created problems at the beginning of the shooting process. It has been observed that they avoided improvising and stayed distant and hesitant in order not to make mistakes. To overcome these apprehensions and to make sure they act natural and feel comfortable, the number of the rehearsals were increased. After a while, the group became more active in front of the camera by getting experience about learning to which camera they need to talk, understanding the commands of the chief of the studio and being more comfortable at using their body grammar.

When choosing a presenter for Turkish grammar programs, the features like mastery of Turkish grammar, feeling comfortable in front of the cameras, familiarity with the technology used and

sincerity were required. Thus an academic from acting school with TV host experience was chosen. Talking directly to the camera, the chosen person created a friendly relation with the audience. The body grammar the TV host uses, a sincere way of speaking, gestures and mimics, informal clothes are the other factors that created this friendly environment.

Dramatization is a method that can easily be applied in educational programs. That is because persons tell a story with their behaviors, tendencies and experiences. The characters that are adapted to the educational content can be used in educational TV. Educational content and scenario are combined in a story.

Dramatizations can be used as parts of the whole like sample cases as well as they can form the whole program in educational TV. In Turkish grammar programs, sample cases also take place as a powerful teaching method. The actors/ actresses were informed about the characters they act to deal with the roles in the sample cases that do not have a unity on their own. The scripts of the program were sent to them before the shootings. Anadolu University made it easier to reach to the actors/ actresses since it has School of Acting. The biggest difficulty in the process of the project was to arrange the schedule of the main characters of the program due to their busy academic schedule.

The first rule in all the areas that serve the society is to use the grammar well to have a proper communication. The responsibility and the effect of the media on grammar is significant as it is one of the means where a society has to use its grammar correctly and properly. (Guz, 1993, p: 117). Therefore, the story in the Turkish grammar program takes place in a news center. Two main characters of the story work in a media center. The reporters that do their apprenticeship in the TV news center both work in the studio and get in-service training. We sometimes see them learning in the class and sometimes running after some news out of the studio. Besides, the executive director and four news editors as the staff of the news center are played by academics from Acting School of Anadolu University. The academics in Turkish Grammar department take over the role of student reporters in the "education hall" part. Two academics who are experts of their area take part in the education hall as teachers. On chart 1 the distribution of the persons in Turkish grammar program can be seen.

Table 1: The Distribution of the Persons in Turkish Grammar TV Programs

STUDIO	NEWS CENTER	EDUCATION HALL
TV Host	Executive Director (Professional actor/actress) Arts Editor (Professional actor/actress) Magazine Editor (Professional actor/actress) Economy Editor (Professional actor/actress) Dometic News Editor (Professional actor/actress) Reporter 1(Professional actor/actress) Reporter 2(Professional actor/actress)	2 Field Experts 2 Reporters (Professional actor/actress) 5 Reporters (Faculty members of Turkish Grammar Department)

Turkish TV programs begins with a short sample case about the subject at hand. After this introduction, the presenter summarizes what happened and what subject they covered in the previous episode. The presenter administrates the flow sometimes by calling in the education hall and sometimes by calling in the news center. In the education hall seven reporter candidates take Turkish grammar classes in-service training. The field expert does the class in question-answer way in a class environment. In the news center, a daily editors meeting of a media company is acted. The editors (economy, sports, magazine editors, etc) make references to the subject of the program through the news that the news center receives. The TV host makes a round-up and gives information about the next program before she/he finishes the program.

TV Host: The functions of the TV host in the Turkish Grammar program;

- To begin and finish the program
- To state the topics to be covered in the program
- To give information about the previous and the next program
- To make a connection between the episodes
- To emphasize the important points covered in the education hall
- To make a round-up at the end of the program
- To explain the definitions and the concepts.

TheField Experts: Two academics who are experts in Turkish Grammar take over the role of TV teacher in the program. One academic takes part in each program. The experts who teach Turkish grammar to the student reporters in the education hall are also the writers of the units of the book and scientific advisors of the TV programs.

In Turkish Grammar programs the field experts were asked to reflect his/her knowledge of the area on the screen, to use a simple and easy grammar while teaching and to adopt to the TV technology and

TV environment, and it is aimed that he/she makes connections to the students at the studio and transfer it to the audience in front of the screen.

Professional Actors / Actresses: The sample cases in Turkish grammar programs have a frame that is based on realistic and small comedies but not on action. The objective is to create a positive awareness in the audience about the use of Turkish grammar through the events that can happen in a TV news channel. The sample cases are based on the editors who care about grammar education and feels responsible for it and the student reporters whose mistakes of the grammar are paid attention to. These persons are responsible for the content of the news in the news center. In Turkish grammar programs, professional actors/ actresses take part in the room of the editors and the education halls in the sample cases. Here are the characters they play and their characteristics;

Executive Director: An elderly kind but firm male character who is highly sophisticated and unfamiliar with the information technologies. He is in love with Turkish grammar and gets the reporters have in-service training about the grammar use. He points out the mistakes made in the Turkish grammar and warn persons about it and help them correct the mistakes and guides them about how they can learn better.

Arts Editor: A serious female character who has art and literature knowledge.

Domestic News Editor: A male character who is not directly involved in a conversation about the correct use of Turkish. However, the news headlines he gives are used in the topics covered.

Economy Editor: He gives news about the economy and some of these news are used in the topics covered.

Magazine Editor: She does not have any role directly related to the use of Turkish. She is a cheerful character who has a good sense of humor and is interested in poetry and literature.

Two professional actors take part in the education hall where the young reporters take Turkish grammar classes from the experts.

Reporter 1: A sympathetic, active, jokey male character who does not like writing and studying a lot but is very curious. He does not pay attention to his Turkish and makes mistakes.

Reporter 2: An interested female reporter candidate who is more serious than Berk and is aware of her flaws and tries to correct her mistakes. Having this personality, she is sometimes in conflict with Berk and she emphasizes his mistakes. The conflicts in the sample cases are set on these two characters.

Non- Professional Actors/ Actresses

The faculty members at Turkish grammar department at Anadolu University who participate in the in-service training in the education hall and who play the young reporter candidates who are assumed to work in different media companies.

The reasons why the academics are preferred instead of professional actors/ actresses can be listed as below;

- They take part in the designation of the program
- They are experts at Turkish grammar
- They can interact with the TV teacher in the classroom environment
- They have the ability to improvise.

Besides the permanent characters of the program, Genco Erkal, Sacit Onan and Mehmet Atay also recited some poems and texts in the program.

5. Discussion and Conclusion

The basic rationale behind the production of educational programs is to make the topics that distant learning students can not easily comprehend with the books more understandable through TV, to emphasize the important points, to show different viewpoints about the subject, to provide examples and to reinforce the knowledge that the students get. (Bozkaya, 2006, p: 150)

Turkish grammar is one of the classes that YOK (The council of higher education) makes obligatory. The Turkish grammar programs that have been prepared for Open Education Faculty students is good enough to make an important education material not only for Open Education Faculty students but also for the other university students. The big number of the learners strengthen the efforts to increase the will to watch the Turkish grammar programs by the learners.

With making persons a part of the designation and the production of the Turkish grammar programs, it's aimed that the learners can see the offsets of what they have learned in the real life. The experiences gained throughout the whole production process of the program displayed the importance of choosing the right persons and their role in the program.

It is necessary that this project whose objectives are stated before is evaluated from the learners' points of view and it should be examined is it meets the expectations of the learners. The results and the evaluations that will come out will help develop better principles in the process of preparing TV programs that are made to supplement the course books.

References

Anderson, JF. (1979). *Teacher Immediacy as a Predictor of Teaching Effectiveness.*Communication Yearbook 3(ss.543-559), Transaction Books, New Brunswick, NJ

Bozkaya, M. (2006). Televizyonun Uzaktan Kullanımı. *Selçuk İletişim,* 4, (3) (pp.146-158) osc.selcuk.edu.tr/article/download/1075000241/1075000235.

Güz, N. (2005). *Turkish Grammar and the Use of Turkish Grammar in the Means of Mass Media*. http://www.journals.istanbul.edu.tr/iudilbilim/article/view/1023017355/1023016608

Hackman, M. Z. and Walker, K. B. (1990). *Instructional Communication in the Televised Classroom: The Effect of System Design and Teacher Immediacy on Student Learning and Satisfaction*, Communication Education, 39 (3), (pp.196-206).

Hızal, A. (1983). *Uzaktan Öğretim Süreçleri ve yazılı Gereçler,* Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları,Ankara.

Mutlu, E. (1995). *Televizyonda Program Yapımı,* Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını, Ankara.

Kellison, C. (2006). *Production For TV And Video.* Focal Press: USA

Kılıç, L. (1987). *Televizyon Eğitim Programlarında Yapımcı-Yönetmen.* Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir.

Sağlık Terlemez, M. (2013). *The Use of Places in Educational TV programs: The Example of English Programs.* 4th International Conference on Horizons in Education INTE 2013 Proceeding Book, Volume: 3 Rome/ Italy. (pp.435)

Sağlık Terlemez M. & Öztürk, S. (2013). *The Expert of Area at Open Education and Distant Leaning Systems at Anadolu University and the Process of Their Adaptation to the TV.* 4th International Conference on Horizons in Education INTE 2013 Proceeding Book, Volume: 3, Rome/ Italy. (pp.30)

Willis, B. (1993). *Distance Education: A Practical Guide, Educational Technology Publications.* Englewood Cliffs, NJ.

Zettle, H. (2006). *Television Production Handbook*. San Francisco State University, USA: Thomson Wadstworth.

İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA DERSLERİNDE ÖĞRENME STRATEJİSİ OLARAK KELİME KARTLARININ KULLANIMI İLE KELİME ÖĞRETİMİ

Öğr. Gör. Kadriye Şengül Kutlay
Aksaray University, School of Foreign Languages
kadriyesengul@gmail.com

Özet

Kelime öğretimi yabancı dil öğretiminde dilbilgisi, konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi becerilerin yanı sıra büyük bir öneme sahiptir. Yabancı dil derslerinde kullanılan öğrenme stratejileri öğrencilerin her türde becerisini ilerletmesi açısından büyük öneme sahiptir. Bu çalışmada ele alınacak olgu ikinci yabancı dil olarak Almanca derslerinde öğrencilere kelime öğretiminin yapılan etkinlikler ile desteklenmesidir. Öğrenciler ile yapılacak çeşitli etkinlikler ile öğrenme pekiştirilmeli ve bilgilerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu nedenle bu çalışmada öğrenme stratejilerinden biri olan kelime kartları ile kelime öğretimi yapılmasının kelime öğretimine olan etkisi gözlemlenecektir. Bu çalışmada söz konusu bilgilerin toplanması amacıyla Aksaray Üniversitesi Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile yapılan etkinlikler incelenecektir. Bu öğrencilerin Mesleki Almanca derslerinde otelde çalışırken müşterilerle iletişim kurabilmesi için kullanması gereken kelimeler ve kalıpları öğrenmeleri gereklidir. Bu sebeple öğrencilerimize kelime öğretiminde farklı yöntemlerin kullanılması motivasyonlarını artırma ve öğrendiklerini pekiştirme ve yeri geldiğinde zihinsel sözlüklerinden çağırıp kullanma becerisini kazandırmaktadır. Bu çalışmanın da konusu olan kullandığımız yöntem kelime kartları ile otelin restoran, rezervasyon, oda servisi gibi bölümlerinde kullanabilecek her türlü kelimeyi kelime kartları ile aktarıyoruz. Kartların bir yüzünde kelimenin Almancası, diğer yüzünde ise Türkçesi yer almaktadır. Sırayla bu kelimeleri tahtaya yazan öğrenciler, daha sonra karıştırılan bu kelime kartlarını uygun ana başlıkların zarflarına yerleştirmektedirler. Bu yöntem ile kelimelerin akılda kalma düzeyi artarken bu etkinlik neticesinde öğrenciler eğlenirken öğrenmektedirler. Yabancı dil öğretiminde klasik yöntemlerden vazgeçerek yaş düzeylerine uygun olan etkinlikler ile bilgilerin aktarılması öğrenci açısından faydalı olmaktadır.

***Anahtar kelimeler*:** İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca, Öğrenme Stratejileri, Kelime Öğretimi, Kelime Kartları

TEACHING OF VOCABULARY BY USING WORD CARDS AS A LEARNING STRATEGY IN GERMAN COURSES A SECOND FOREIGN LANGUAGE

Abstract

Teaching of vocabulary has a significant role in teaching a foreign language as well as grammar, speaking, listening, reading and writing. Learning strategies used in foreign language courses are gravely important in terms of students' improving their all capabilities. The phenomenon to be handled in this study is supporting the teaching of vocabulary by the help of activities in German courses as a second language. Leaning should be reinforced and the data should be made catchy by means of various activities to be carried out with the students. Thus, in this study the contribution of using word cards as one of learning strategies in vocabulary teaching will be observed. In order to gather relevant data, in this study the activities carried out with the students in Aksaray University Tourism and Hotel Administration Department will be taken into consideration. Therefore, using different methods for students in vocabulary teaching make them increase their motivation. By using word cards, as being the topic of this study, we transfer all words to be used in hotel's restaurant, reservation and room service departments. As the students write the words on the board respectively, then, after mixing the cards, they put them in appropriate chief title envelopes By means of this method, words' levels of being remembered easily are

increased and finally students learn while they are enjoying. Giving up classical methods in foreign language teaching and transferring data by using appropriate methods according to their age levels is very beneficiary in terms of students.

Keywords: German as a Second Language, Learning Strategies, Teaching Words, Word Cards

1. Giriş

Peter Bimmel ve Ute Rampillon, Lernerautonomie und Lernstrategien adlı çalışmalarında öğrenme stratejisini, öğrenme stratejisi, bir öğrenme hedefine ulaşmak için, eylem planıdır şeklinde tanımlamaktadır. (Bimmel/Rampillon 2000, 53) Öğrenme stratejisi ve öğrenme tekniği literatürde genellikle eş anlamlı olarak kullanılsa da, hedef (strateji) ve uygulama (teknik) arasında fark bulunmaktadır. Öğrenme tekniği, öğrenicilerin bir şeyi öğrenmek için kullanabildiği becerilerdir, örn; sözlüğe başvurabilme becerisi. Ute Rampillon, Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht adlı çalışmasında öğrenme stratejisi için ,öğrenici, öğrenme tekniği kullanıyorsa, bilinçli ve amaçlı bir hedefi varsa, öğrenme stratejisinden söz edilebilir, şeklinde ifade etmektedir. Öğrenme stratejisi, farklı öğrenme adımlarını ve öğrenme tekniklerini içeren, ve duruma göre değişen zihinsel bir plandır, tanımını kullanmaktadır. (Rampillon, 1996, S.20)

Öğrenme stratejilerinin formülü şu şekilde olmalıdır. Şayet … o zaman. Bu duruma uygun bir örnek vermek gerekirse, şayet bir dil öğrenicisi kelime öğrenmek için, sözlük alıştırması yapıyorsa, bu o öğrenicinin öğrenme stratejisidir. Hedefi (kelime öğrenmek) için, bu hedefe ulaşmak için ise, bir plan yapmıştır (zihinsel eylem).

Öğrenme stratejileri iki gruba ayrılmaktadır: birincisi dil öğrenme stratejileridir, öğreniciler dili öğrenmek için kullanırlar, ikincisi ise dil kullanım stratejileridir, bu strateji dil öğrenmek için, iletişimsel kullanım ve dili anlamak için kullanılır.

Dil stratejileri sadece cümleleri ve kelimeleri anlamak için kullanılan stratejiler değildir. Öğrenicilerin kendi öğrenmesini kontrol edebilmesi için planlama ve düzenleme, duygusal alan (örn. stres düşürülmesi) ve de sosyal alan (örn. başkalarıyla çalışma) gibi diğer alanları da kapsamaktadır. (Bimmel/Rampillon, 2000, 64)

Öğrenme stratejileri ise direk (bilişsel) ve direk olmayan stratejiler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Direk (bilişsel) stratejiler , direk olarak öğrenme konusu ile ilgilenir, öğrenilen bilgiyi yapılandırma, işleme ve zihinde saklayıp gerektiğinde çağırabilmeyi sağlar. Direk olmayan stratejiler ise, öğrenmenin şekliyle, ne zaman, ne, nerede, nasıl gibi sorular ile ilgilenir. Öğrenme ile ilgili olan duygularla ilgilenir. Öğrenme konusu ile direk ilgisi yoktur fakat dolaylı yoldan etkili öğrenmek için koşulları sağlar.

Bimmel ve Rampillon, kelime kartlarının kullanımını direk (bilişsel) stratejilerde, düzenli ve planlı tekrar için kelime kartları çalışmasını örnek vermişlerdir. (Bimmel/Rampillon, 2000, S.65)

Düzenli tekrar edilmeyen, yeni öğrenilen bilgilerin kısa sürede unutulması nedeniyle, yabancı dil öğreniminde tekrar önemli bir yere sahiptir.

Kelime kartları alıştırması, yabancı kelimeleri, dilbilgisi bilgilerini, telaffuzları öğretme açısından faydalı bir çalışmadır.

Kartlar üzerinde yer alabilecek bilgiler, kelimenin ana dilde ve yabancı dilde karşılığı, telaffuzu, kelimelerin geçtiği örnek cümleler.

Kelime kartlarının yararlarını, Ute Rampillon, Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, adlı çalışmasında şu şekilde özetlemektedir;

- Öğrenilen kelimeler düzenli bir sıralama ile yer almaktadır.
- Öğrenilen kelimeler, henüz tam öğrenilememiş kelimeler üzerine yoğunlaştırılabilir.
- Özellikle zor öğrenilen kelimeler sık tekrar için bir arada tutulabilir.
- Düzenleme seçeneği esnektir, her kelime ihtiyaca göre düzenlenebilir.
- Kartların sürekli olarak artırılması mümkündür.
- Oyun amaçlı kullanımı öğrenmeye teşvik eder.
- Kartların saklama bölmesi ve çalışma bölmesi olarak düzenlemesi sistematik tekrarı sağlar.

(Rampillon, 1996, S.44)

2. Metodoloji

Çalışmanın metodolojisi Aksaray Üniversitesi'nin çeşitli Meslek Yüksekokulları'nda Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümünde öğrenim gören Mesleki Almanca dersini alan öğrencilerin mesleklerine ait terimlerin öğrenilmesini sağlamak için hazırlanan kelime kartlarına dayanmaktadır. Kelime kartlarımızı öğreteceğimiz kalıpları farklı üst başlıklar çerçevesinde ele almaktayız. Kartları tahtaya sırayla yazan ve okuyan öğrencilerimiz, daha sonra karışmış olan kartları ilgili üst başlıklara (zarflara) yerleştirmişlerdir. Kelime kartları çalışmasında bireysel olarak çalışıldığında farklı bir yöntem tercih edilebilmektedir, grup çalışmasında da farklı yöntemler mevcuttur. Fakat bizim konumuz, sınıfımız ve öğrenci profilimiz açısından bize en uygun yöntem aktardığımız bu yöntemdir.
Üst başlıklarımızda otelin çeşitli bölümlerinde kullanılan çeşitli konulara göre yer alan konular vardır. Örn. sebzeler, meyveler, yemek isimleri, içecekler, restoranda kullanılan kelimeler, yemek takımları, resepsiyon, otel odası eşyaları, oda çeşitleri, oda donanımları gibi. Bu üst başlıkların (zarfların) içerisinde ilgili konulara ait kelimeler yer almaktadır. Kartlarımızın bir yüzünde kelimelerin Almanca karşılıkları, diğer yüzünde ise Türkçe anlamları yer almaktadır. Sıra ile kelimelerin Almanca karşılıklarını tahtaya yazan öğrencilerimiz, diğer öğrenciler ile birlikte kelimelerin Türkçe karşılıklarını tahmin etmektedirler. Kelime kartları ile kelime çalışmasının ilk adımını bu aşama ile gerçekleştirmekteyiz.
Sonraki süreçte ise zarflardaki kelimeleri bitiren öğrencilerimiz, karışmış durumda olan kartları ilgili zarflara yerleştirmeye çalışmaktadırlar.
Bu teknik sayesinde öğrencilerimiz, alanlarına ait kelimeleri farklı ve eğlenceli bir yöntemle içselleştirerek öğrenmekte, ayrıca üst başlıklara yerleştirme alıştırması ile zihinlerinde kelimeleri kategorilere yerleştirme becerisine sahip olmaktadırlar.
Bu yöntem Temel Yabancı Dil derslerinde, temel kelimelerde kullanılabileceği gibi, Mesleki Yabancı Dil derslerinde de alan kelimelerini öğretme ve öğrenme açısından faydalı bir yöntemdir.

3. Sonuçlar

Mesleki Yabancı Dil dersleri, Temel Yabancı dil derslerine göre, öğrencilere alanlarına ait kelimeleri, hızlı ve etkili yoldan aktarmayı hedeflemektedir. Ülkemizdeki Meslek Yüksekokullarında verilen yabancı dil derslerinin, ders saatlerinin az olması da, bu süreçte hızlı ve etkili öğrenmeyi gerektiren faktörlerden bir tanesidir. Tüm bu nedenlerden ötürü, çalışmamıza konu olan kelime kartları alıştırması, öğrenciler üzerinde görselliğe dayalı, kendilerinin de öğrenme sürecinde aktif rol almaları nedeniyle, sınıf içi grup çalışmasını desteklemesi nedeniyle, etkili bir yöntemdir. Öğrenciler bu alıştırma sayesinde ayrıca kelimeleri ilgili üst başlık kategorilerine yerleştirme becerisini de elde etmektedirler. Bu yöntem öğrencinin motivasyonunu ve derse katılımını artırmaktadır. Derslere olan katılım ve ilgi, dersin ilgi çekiciliği ile orantılı olarak yükselmesi nedeniyle, farklı yöntemlerin uygulanması yabancı dil derslerinde başarıya ulaşmayı daha kolay kılmaktadır.

4. Tartışma ve Sonuç

Çalışmamızın kelime öğrenimine getirdiği katkıları şöyle özetleyebiliriz; yabancı dil derslerinde geçmişteki süreçte dilbilgisi ağırlıklı bir alan olsa da, günümüzde kelime bilgisinin önemi de kavranmış, gerek dil öğretim kitaplarında, gerek yabancı dil derslerinde kelime öğretimi ile ilgili çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Klasik yabancı dil derslerinin öğrenciler açısından, öğrenmeyi içselleştirmemesi, öğretmenler açısından verimli geçmemesi nedeniyle yeni yöntemler günümüzde kullanılmaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğretmenleri, derslerinde kullanabilecekleri, öğrencileri teşvik eden, eğlenceli fakat öğretici çalışmalar uygulama arayışındadırlar. Kelime kartları alıştırması ise, bu alıştırmalardan bir tanesidir. Kelimeleri sözlükten, derste sözlü aktarım yolu ile öğretmek, akılda kalıcılığı düşük bir yöntemdir. Kelime öğretiminde kelime kartlarının kullanımı ise akılda kalıcılığı artırmakta, öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını yükseltmektedir. Görselliği olan, renkli kartların kullanımı dersi öğrenciler açısından eğlenceli kılmaktadır. Bizim çalışmamızın yönteminde yer alan ise, karışmış olan kelimeleri ilgili zarflara yerleştirme ise, üst kategorilere yerleştirme becerisi ve zihinlerinde alt-üst kavramları yerleştirmesi açısından önemlidir.

.

Kaynakça

Bohn, Rainer: *Probleme der Wortschatzarbeit*, Klett Verlag, 2013

Bimmel, Peter und Rampillon, Ute, *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Langenscheidt, 2000

Müller, Bernd- Dietrich, *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*, Langenscheidt, 1994

Rampillon, Ute, *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Max Hueber Verlag, 1996

Selimi, Naxhi, *Wortschatzarbeit konkret*, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2014

ÖĞRENME STRATEJİSİ OLARAK MINDMAPPING TEKNİĞİNİN MESLEKİ ALMANCA DERSLERİNDE KULLANIMI

Lecturer Kadriye Şengül Kutlay
Aksaray University, School of Foreign Languages
kadriyesengul@gmail.com

Özet
Yabancı dil derslerinde öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrenmeyi pekiştirici ve kalıcı etkiye sahip olmasını sağlayan bir unsurdur. Yabancı dil öğretmenlerinin bu öğrenme stratejilerini kullanması derslerinin daha motive olmuş bir ortamda ve etkin şekilde geçmesini sağlamaktadır. Öğrenme stratejilerinden bir tanesi ise yaygın şekilde kullanılmakta olan Mindmapping tekniğidir. Bu tekniği Aksaray Üniversitesi Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümünde öğrenim gören İkinci Yabancı Dil olarak Almanca dersini alan öğrencilerimizin Mesleki Almanca derslerinde sıklıkla kullanmaktayız. Bu teknik hem resimsel hem de sözel olarak öğrencilerin kelime haznelerini aktif etme açısından önemlidir. Çağrışımlar yolu ile ana kelimeye ait olan çeşitli kelimeleri yazmaları öğrenciler açısından da farklı ve eğlenceli bir etkinlik olarak görülmektedir. Bu teknik sayesinde öğrenciler kelimeleri zihinlerinden çağırarak aktif etme becerisini göstermektedirler. Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin mesleklerine ait kelimeleri aktardığımız Mesleki Almanca derslerinde öğrencilerimize daha önceden aktardığımız mesleki kavramları bu teknik ile tekrar kullanmayı, akılda tutma becerilerini artırmayı hedeflemekteyiz. Bu tekniğin örnek kullanımı olarak, yemek ve içecek ana kelimelerini verdikten sonra, öğrencilerimize akıllarına gelen çeşitli yemek ve içecek isimlerini yazmalarını istemekteyiz. Yabancı dil öğretiminde her türlü ders konusunda kullanılabilen bu teknik ile, öğrencilerimiz alanlarına ait kelimeleri etkin şekilde hatırlama becerisine sahip olmaktadırlar.

***Anahtar kelimeler*:** Öğrenme stratejileri, ikinci yabancı dil, mesleki terimler, mindmapping tekniği

USING MIND MAPPING TECHNIQUE AS A LEARNING STRATEGY IN VOCATIONAL GERMAN LESSONS

Abstract
Using learning strategies in foreign language lessons make the learning intensify and lasting. Using this learning strategies by the teachers, make the lessons more motivational and influential. One of these learning strategies is Mind mapping technique, that used most common in the foreign language lessons. We use this Mindmapping technique often in Vocational German lessons, with our Aksaray University Tourism and Hotel Management students, that have German lesson as Second Foreign Language. This technique is very important for the students to active both pictorial and verbal vocabulary. Through associations, students write different subwords belonging to the main word. This technique is enjoyable and different for the students. Through this technique, the students can call words from their mental lexicon. We are working with Vocational words ,belonging to their jobs. In this way we intend to keep these words in their mind with this technique in Vocational German Lessons. As an example, after we give eating and drinking as a main title, we want from our students different names of eating and drinking. The teachers can use this technique for many subject in Foreign Language lessons. Through this technique can remember influentially the vocational words.

Keywords: Learning strategies, second foreign language, vocational terms, mindmapping technique

1. Giriş

Peter Bimmel ve Ute Rampillon, Lernerautonomie und Lernstrategien adlı çalışmalarında öğrenme stratejisini, öğrenme stratejisi, bir öğrenme hedefine ulaşmak için, eylem planıdır şeklinde tanımlamaktadır. (Bimmel/Rampillon 2000, 53) Öğrenme stratejisi ve öğrenme tekniği literatürde genellikle eş anlamlı olarak kullanılsa da, hedef (strateji) ve uygulama (teknik) arasında fark bulunmaktadır. Öğrenme tekniği, öğrenicilerin bir şeyi öğrenmek için kullanabildiği becerilerdir, örn; sözlüğe başvurabilme becerisi. Ute Rampillon, Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht adlı çalışmasında öğrenme stratejisi için ,öğrenici, öğrenme tekniği kullanıyorsa, bilinçli ve amaçlı bir hedefi varsa, öğrenme stratejisinden söz edilebilir, şeklinde ifade etmektedir. Öğrenme stratejisi, farklı öğrenme adımlarını ve öğrenme tekniklerini içeren, ve duruma göre değişen zihinsel bir plandır, tanımını kullanmaktadır. (Rampillon, 1996, S.20)

Öğrenme stratejilerinin formülü şu şekilde olmalıdır. Şayet … o zaman. Bu duruma uygun bir örnek vermek gerekirse, şayet bir dil öğrenicisi kelime öğrenmek için, sözlük alıştırması yapıyorsa, bu o öğrenicinin öğrenme stratejisidir. Hedefi (kelime öğrenmek) için, bu hedefe ulaşmak için ise, bir plan yapmıştır (zihinsel eylem).

Öğrenme stratejileri iki gruba ayrılmaktadır: birincisi dil öğrenme stratejileridir, öğreniciler dili öğrenmek için kullanırlar, ikincisi ise dil kullanım stratejileridir, bu strateji dil öğrenmek için, iletişimsel kullanım ve dili anlamak için kullanılır.

Dil stratejileri sadece cümleleri ve kelimeleri anlamak için kullanılan stratejiler değildir. Öğrenicilerin kendi öğrenmesini kontrol edebilmesi için planlama ve düzenleme, duygusal alan (örn. stres düşürülmesi) ve de sosyal alan (örn. başkalarıyla çalışma) gibi diğer alanları da kapsamaktadır. (Bimmel/Rampillon, 2000, 64)

Öğrenme stratejileri ise direk (bilişsel) ve direk olmayan stratejiler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Direk (bilişsel) stratejiler , direk olarak öğrenme konusu ile ilgilenir, öğrenilen bilgiyi yapılandırma, işleme ve zihinde saklayıp gerektiğinde çağırabilmeyi sağlar. Direk olmayan stratejiler ise, öğrenmenin şekliyle, ne zaman, ne, nerede, nasıl gibi sorular ile ilgilenir. Öğrenme ile ilgili olan duygularla ilgilenir. Öğrenme konusu ile direk ilgisi yoktur fakat dolaylı yoldan etkili öğrenmek için koşulları sağlar.

Tony Buzan tarafından 35 yıl önce geliştirilen Mindmap tekniği, bir konuya ait spontan düşünceleri ve kelime içeriklerini çağrışımsal ve hiyerarşik olarak düzenleme ve görsel olarak temsil etmeye yarayan bir araçtır. (Selimi, 2014, S.118)

2. Metodoloji

Mindmapping tekniğinin oluşturulmasında, öğrenilecek konu bir kağıdın ortasına ana kavram olarak verilir, bu ana kavramdan yola çıkılarak yan kavramlar oluşturulur. Kavramları renklerle ya da resimler kullanarak belirtme de, öğrenilen bilgilerin akılda kalıcılığını artırması açısından faydalıdır.

Aksaray Üniversitesi'nin Meslek Yüksekokullarında Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerimiz ile yaptığımız Mesleki Almanca derslerinde kelime öğretimi amaçlı kullandığımız tekniklerden biri de Mindmapping tekniğidir. Alanlarına ait olan yeme-içme ve otelcilik ile ilgili kavramları öğrencilerimize aktardıktan sonra, bu teknik ile pekiştirme alıştırmaları yapmaktayız.

Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümü öğrencileri ile derslerimizde uygulanabilecek örnek bir Mindmapping konuları;

1. Örnek olarak yeme-içme kelimelerini ana başlık olarak verdikten sonra, öğrencilerimizden sıra ile birer kelime yazmalarını istemekteyiz. Yemekler ve içecekler alt başlıklarına öğrencilerimiz, istedikleri kelimeleri yazmaktadırlar.

2. Örnek olarak ise otel konusunda, otelde karşılaşabilecekleri durumlara ait kelime ve kalıplardan oda çeşitleri, oda donanımları ve ekstralar konusuna ait kelimeleri yazmaktadırlar.

3. Örnek olarak ise yiyeceklerden meyve ve sebze başlıklarını vererek, öğrencilerimizden bildikleri ve derste onlara aktardığımız meyve ve sebze isimlerini yazmaktadırlar.

3. Sonuçlar

Mindmapping tekniği sayesinde, bilgiler ve aynı zamanda kelime bilgileri düzenlenebilir, yapılandırılabilir ve gruplandırılabilir. Bu düzenlenmiş bağlantı sayesinde, herhangi bir konuya ait mantıksal yapısına göre genel bir bakış oluşturulur. Böylelikle öğrenciler bireysel çağrışımlarını oluşturabilirler. Bu teknik sayesinde, öğrenciler zihinlerinde görsel olarak kaydedilmiş bilgileri ve kelimeleri zihinlerinden çağırıp aktif edebilirler.

Mindmapping tekniği, yabancı dil derslerinde birçok aşamada kullanılabilir, bir konunun başlangıç aşamasında fikir toplamak için, tekrarlar için ya da metin hazırlamak için de kullanılabilir. Yabancı dil derslerinde başlangıç düzeyinde basit Mindmapping'ler oluşturmak öğrenciler için faydalı olmaktadır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik eden bu yöntem ile birlikte, öğrenciler konu ile ilgili bireysel düşüncelerini bağlantılandırma yeteneğini geliştirirler.

Mindmap tekniği ile öğrenciler kelimeleri yaratıcı şekilde ifade edebilir, düzenleyebilir ve kelime becerilerini geliştirebilirler.

4. Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil derslerinde, kelime öğretiminin önemi günümüzde daha çok anlam kazanmaya başlamıştır. Kelime öğretiminde, klasik yöntemlerden vazgeçilerek yeni öğretim yöntemleri üzerinde çalışılmakta, yabancı dil öğretmenleri günümüzde derslerinde bu yöntemleri sıkça kullanmaktadır. Bu yaratıcı yöntemler, öğrencinin motivasyonunu, derse olan ilgisini artırmakta, öğretmenler açısından ise verimli ders yapılmasını sağlamaktadır. Çalışmamızda Mesleki Yabancı Dil derslerinde uygulamasını gösterdiğimiz Mindmapping tekniği de, yabancı dil derslerinde kullanılabilen, kelime öğretimine faydaları olan, yaratıcı bir yöntemdir. Bu yöntem sayesinde öğrencilerin kelime haznelerini gelişmekte, kelimelerin akılda kalıcılığı artmakta ve zihinlerinden ilgili üst başlıklara ait olan kelimeleri çağırma becerileri gelişmektedir.

Kaynakça

Bohn, Rainer*: Probleme der Wortschatzarbeit*, Klett Verlag, 2013
Bimmel, Peter und Rampillon, Ute, *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Langenscheidt, 2000
Müller, Bernd- Dietrich, *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*, Langenscheidt, 1994
Rampillon, Ute, *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Max Hueber Verlag, 1996
Selimi, Naxhi, *Wortschatzarbeit konkret*, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2014

DEVELOPMENT OF OPEN AND DISTANCE UNDERGRADUATE AND ASSOCIATE DEGREE PROGRAMS IN TURKEY FROM 2000 TO PRESENT

Assoc.Prof.Dr.Kamil ÇEKEROL
Anadolu University, Open Education Faculty
http://kcekerol@anadolu.edu.tr

Onur OLUKLULU
Anadolu University
ooluklulu@anadolu.edu.tr

Abstract

Open and distance learning are increasingly attracting the institutions of higher education. This interest is influenced by many factors such as developments on knowledge and communication technologies, gaining new students, sharing information and experiences, creating new financial resources, following successful practices. Particularly since early 2000's, several higher education institutions opened undergraduate and associate programs and started open and distance learning applications besides conventional education. Although the main focus is education, the open and distance learning differ in many points from the conventional education. With these differences in administrative structures, equipment, building, use of specialized staff and cost structure, a new approach and a new form of doing business for institutions is necessary. The ones which do not predict the necessary changes in the present structure or do not make a good preparation and resource planning, but focus only on the returns to be obtained in case of being successful, the chances of success will be very low in open and distance learning applications. It is observed that several universities stepped into open and distance learning field but most of them abandoned the programs soon after.

The universities which has open and distance learning programs, related programs, the progress of the quotas in these programs, the duration of the programs, and teaching units connected to these programs examined as "associate and undergraduate" and "open and distance learning" in this paper. It is determined that the higher education institutions have interest in open and distance learning but they lost interest and close the applications soon after. It is concluded in the light of collected data for this paper that, such adverse situations happened due to not carrying out the applications in an integrated manner within the institutions and the restrictions in the quotas.

Keywords: *Open education, distance education, undergraduate and associate degree programs in open and distance education in Turkey*

1. Introduction

Demand to the higher education in the Republic of Turkey has always been high. To meet this demand new universities has been established, the capacity of the existing ones has been increased but none of them was a good solution. Present higher education quotas of the present universities are not sufficient enough to cope this demand. At this point, Anadolu University Open Education system, with the high capacity offered has been a solution to this demand for years.

Open Education Faculty first opened in 1981-1982 and then, Faculty of Economics and Faculty of Business Administration in Anadolu University and their total number of graduated students in the last 30 years is almost equal to the total number of graduated students in formal education in Turkey at same period. New developments in the technologies, increasing demand, desire of gaining new students and new regulations in the legislations allowed other universities open new programs in the related fields from the year 2000. Early distance education programs started in 2003 and especially in the last seven years, many higher education institutions applied programs in this field. If we exclude Anadolu University, open and distance education can be seen as a new field for many higher education institutions.

Although their main focus is education, open and distance learning differs from traditional education in many aspects. Differentiations according to traditional education in managerial structure, equipment, building, specialized personnel usage, and cost require a new vision and a new form of doing business for these institutions. Open and distance learning projects which do not predict the possible changes in the existing structure, do not have good preparation and resource planning and focus only on the success in possible income, then the chance of being successful will be very low. Besides these inner processes, good examining of legal restrictions and quota decisions and program opening and closing decisions of the decision makers like Higher Education Council, in other words, good analysis of how they direct the progress, is important for the higher education institutions their implementations to be running for a long term.

The decision to begin an open and distance learning program for an institution needs a good preparation period and various external factors should be taken into consideration and analyzed. However, the result of examination of the recent development of distance and open learning applications in this study showed that higher education institutions showed great interest in open and distance learning applications but it was non-continuous and vast majority of them were closed soon after. In this case, it will bring a lot of negative factors to the implementing institution and those who enroll in the program will be affected. Therefore, to demonstrate the development of open and distance learning in Turkey, it is important to analyzing the sample applications and determine the problems and solutions.

2. Review of Literature

Open and distance learning differs in many aspects from traditional education applications. The institutions which think that their existing accumulation of conventional education would be sufficient in the provision of open and distance learning and step into the field unprepared will probably fail. Indeed, one the most important theorist in the field Otto Peters (1967) sees the distance education teaching as an industrialized form of learning and suggests the training of new terminology to be used for the analysis of this education format. Peters mentioned the concepts rationalization (use of methodological criteria), the division of labor, machinery, assembly line, mass production, preparations, planning, organization, scientific control methods, forming (concretization), standardization, function change, objectification, integration and centralization. These terms which have a big impact on the success of open and distance learning, are the elements and concepts should take into consideration the importance of the transition to distance education largely explains the traditional institutions differentiation of distance education based on traditional education.

Desmond Keegan (1996) claims that re-integration process of teaching in distance education will end up at least five changes in normal structure of verbal and group based education. These are;

1. The industrialization of learning action,
2. The privatization of institutional learning,
3. The change in the administrative structure,
4. Different equipment and buildings,
5. Change in the cost structure.

Besides these elements, features inside Turkey like the development of quotas of these factors, demand and student attendance, legal regulations and policy changes of the decision makers and decision makers changes, should be carefully analyzed. In this sense, to analyze the differentiations of open and distance learning applications of several institutions is important. It is also important that the progress should be analyzed in different scales.

In this study, the associate and undergraduate degree programs which opened from 2000s to present are studied in terms of numerical terms and quota limitations. This evaluation will put the public image of the point reached today and the process of development and specially breakdowns and concrete barriers will be expressed.

3. Methodology

The study required compilation, editing and interpreting of various data. In the effort to demonstrate the total picture of open and distance learning, how the enough and adequate data would be collected has been researched and the information obtained from Higher Education Student Quota Guide published by ÖSYM (Student Selection and Placement Center) annually, considered to be sufficient enough for the scope of this study.

For this purpose, guide choices were examined from 1996 to 2015, and scanned all higher education institutions in the field of open and distance learning and data were created in this period . Among these records number of student rates registered/deleted to a program considered to be contribute a lot to this study but it has been seen that this data is almost impossible to obtain and considered that data at hand reflected also important contribution to the study and used this limited data. Besides, the number of additional quota granted to additional placement and programs carried out by ÖSYM has been ignored. But when considered that the right of additional quota has been granted to the programs already has lack of quota, there has been no lack of quota information in this sense. Also undergraduate and associate degree programs offered by distance education and distance learning methods implemented by higher education institutions has been examined and undergraduate programs were excluded.

4. Results

Legislation considers open education and distance learning in Turkey are to be different teaching formats. In this regard, contrary to the negative progress of distance learning degree programs, the number of open education degree programs can be said to have continued to increase.

4.1. Quantitative Development of Open and Distance Learning Associate Programs

At the higher education undergraduate degree level until the 2015-2016 academic year (hereinafter will be called in 2015), it is seen that 18 universities has open and distance learning program. Until the year 2015, among these 18 universities, 3 of them have thought both open and distance education and the rest 15 only distance education. Council of Higher Education gave permission only to Anadolu University to open education until the year 2010. Council of Higher Education gave permission to open education Erzurum Atatürk and İstanbul universities after 2010. Accordingly, Istanbul and Ataturk Universities began to practice open education at undergraduate level in 2011 and are continuing. While Istanbul University continuing providing learning with distance education methods as of 2015, Anadolu and Atatürk Universities closed distance education programs which they opened in previous years and provide only training through distance education methods.

Table 1. ***Universities which has Undergraduate Degree Programs at Open and Distance Learning***

Name	Education Type	Education Start Year	Education End Year	Number of Existing Programs in 2015
Anadolu Üniversitesi	Open	1982	Continuing	17
Atatürk Üniversitesi	Open	2011	Continuing	4
İstanbul Üniversitesi	Open	2011	Continuing	6
Beykent Üniversitesi	Distance	2011	Continuing	1
Celal Bayar	Distance	2013	Continuing	2

Üniversitesi				
İnönü Üniversitesi	Distance	2011	Continuing	2
İstanbul Üniversitesi	Distance	2010	Continuing	8
Afyon Kocatepe Üniversitesi	Distance	2013	2014	-
Bartın Üniversitesi	Distance	2012	2013	-
Dicle Üniversitesi	Distance	2014	2015	-
Fatih Üniversitesi	Distance	2012	2013	-
İstanbul Arel Üniversitesi	Distance	2011	2012	-
Karabük Üniversitesi	Distance	2009	2014	-
Karadeniz Teknik Üniversitesi	Distance	2010	2012	-
Maltepe Üniversitesi	Distance	2012	2015	-
Namık Kemal Üniversitesi	Distance	2014	2015	-
Sakarya Üniversitesi	Distance	2009	2015	-
Süleyman Demirel Üniversitesi	Distance	2011	2014	-
Zirve Üniversitesi	Distance	2012	2015	-

In Table 1, it is pointed out that many universities opened undergraduate programs with distance education methods in the last five years but without graduating any students yet, the programs were shot down, in other words, they stopped accepting no more new students. Afyon Kocatepe, Bartın, Fatih, İstanbul Arel ve Namık Kemal ve Dicle Universities accepted students just for one year and stopped accepting the following year. Karadeniz Teknik, Maltepe, Süleyman Demirel ve Zirve Universities stopped undergraduate level distance learning programs in four years at most. There may be many reasons for this issue but it must be researched in depth. It is clear that there are negative examples in regarding distance education and its progress.

When we look at the issue in open and distance learning differentiation, it is seen that the undergraduate distance learning programs do not last long and these programs were closed in very short time which is unusual in education. This can be seen in Table 2.

Table 2. ***Progress of Undergraduate Degree Programs at Distance Learning Programs***

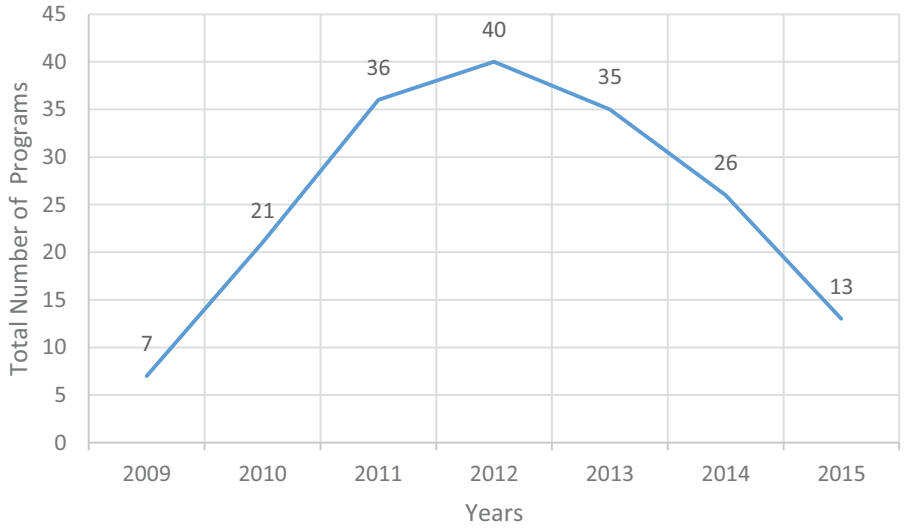
Name of the University	**Number of Undergraduate Degree Programs in Years**						
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
İstanbul Üniversitesi	0	10	10	9	7	8	8
Beykent Üniversitesi	0	0	3	3	3	2	1
Celal Bayar Üniversitesi	0	0	0	0	1	2	2
İnönü Üniversitesi	0	0	2	2	4	2	2
Afyon Kocatepe Üniversitesi	0	0	0	0	1	0	0
Bartın Üniversitesi	0	0	0	2	0	0	0
Dicle Üniversitesi	0	0	0	0	0	1	0

Fatih Üniversitesi	0	0	0	1	0	0	0
İstanbul Arel Üniversitesi	0	0	2	0	0	0	0
Karabük Üniversitesi	1	4	9	9	4	0	0
Karadeniz Teknik Üniversitesi	0	1	1	0	0	0	0
Maltepe Üniversitesi	0	0	0	2	2	2	0
Namık Kemal Üniversitesi	0	0	0	0	0	2	0
Sakarya Üniversitesi	6	6	8	8	8	6	0
Süleyman Demirel Üniversitesi	0	0	1	1	2	0	0
Zirve Üniversitesi	0	0	0	3	3	1	0

The majority of universities as shown in Table 2 were left off or reduce the number of distance education degree programs. It is an striking issue that Beykent University began distance learning with three undergraduate programs in 2011 and two of them were closed and İnönü University began distance learning with four undergraduate degree programs and closed two of them.

Sakarya University is one of the first universities in Turkey which begins distance education in 2003 but closed all the undergraduate distance learning programs in 2015. It can also be seen in Table 2 that 12 universities opened distance undergraduate programs but all of them closed the programs in a few years. It is worth mentioning that specially Sakarya University opened eight and Karabük University opened nine programs and closed them all soon after. It can be seen the progress of undergraduate distance learning programs in years on the following Figure.

Figure 1. Quantitative Progress of Distance Undergraduate Degree Programs in Years



It is clearly seen in the Figure that there are 7 distance undergraduate degree programs in 2009 and there is a dramatic increase in the following three years. But after 2012, there is a dramatic decrease by closing the programs. Open Education undergraduate degree programs has been carried out with 27 programs by Anadolu, Atatürk and İstanbul universities who have the right to open education as of 2015.

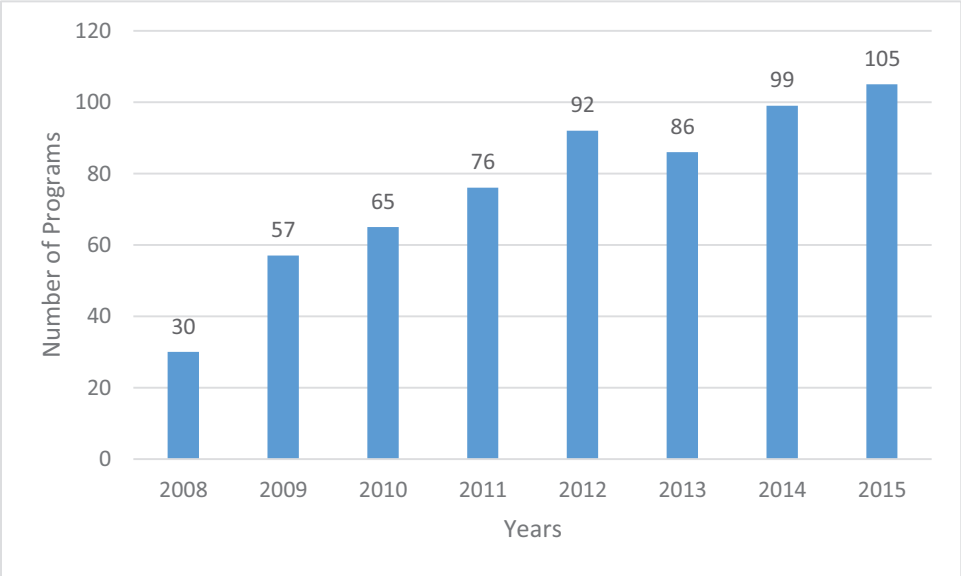
If we consider that Istanbul and Ataturk Universities has 18 distance undergraduate programs when they first started in 2011, number of undergraduate programs with distance education method has increased every year.

4.2. Quantitative Progress of Associate Degree Programs at Open and Distance Learning

Open education applications started in 1982 by Anadolu University in Turkey and no institutions has been engaged in open and distance associate and undergraduate education for many years. However, the factors such as, developments in information and communication technology, sufficient experience of higher education institutions, appropriate legal arrangements and the demand of students encouraged the institutions to engage in open and distance education programs especially associate programs. As a result, especially since the mid-2000s distance learning associate degree programs began to open intensively. There were 12 associate programs in Mersin and Sakarya Universities and this has spread to 51 higher education institutions in years. As a result in 2015 there were 105 associate degree programs in 37 higher education institutions.

But to determine the course of events the progress of process must be assessed. Distance education degree program has been opened by fifty-one different higher education in process and 14 of them completely terminated this practice. To expect getting a steady line of development in distance education improvements, the university should be specialized in the area and increase the number of opened programs steadily or develop the programs which were already opened. However, when examining the development trend of the change in the number of universities and programs that opened and closed programs and the number of programs implemented by university is noteworthy much.

Figure 2. ***Quantitative Progress of Associate Degree Programs at Distance Learning Programs***



It can be clearly seen that there is a significant increase in the number of opened associate degree programs since 2008. The reason of this increase is besides the universities increased the number of opened programs, new universities has stepped foot in the field of distance learning and opened programs. Another active factor of increase in the number of programs may be the quota applied to the programs. Higher education institutions responded to the high quota restrictions applied to the programs by opening more new programs. When development of associate degree programs at the open education is examined, again Anadolu University alone increased the number of associate degree programs gradually in years and then Atatürk and İstanbul Universities got the permission to open distance education and opened associate degree programs and increased the number of programs gradually in years. Associate degree programs opened by these three universities were 33 in 2001 and this number increased to 61 in 2015.

Total number of 284 associate degree programs has opened by the universities between the years 2000-2015 and during this process, 118 of them were closed (including those appearing were closed due to change of name). Similarly, those universities opened 94 undergraduate degree programs and

during this process 54 of them were closed. 45% of the total opened distance and open learning programs between the years 2000-2015 were closed and terminated their programs.

4.3. Progress of Quota of Undergraduate Degree Programs at Open and Distance Education

When the progress of quota has analyzed in years, it is seen that rather high quota has been given to programs run by the open education system. On the contrary, the quota for the programs run by the distance education is extremely low if compared with quota given to open education programs. Besides, open education programs accepted students without any quota restrictions for years, recently quota restriction applied to all the open education programs.

16 universities opened distance undergraduate degree programs in years. However, low quota has been given to these programs by YÖK and the quota lowered further in years caused closing these programs. In the year 2015, the number of distance undergraduate degree programs continuing in only 4 universities and their quota distributions are shown as follows in Table 3.

Table 3. Numbers and Quota of Distance Undergraduate Degree Programs

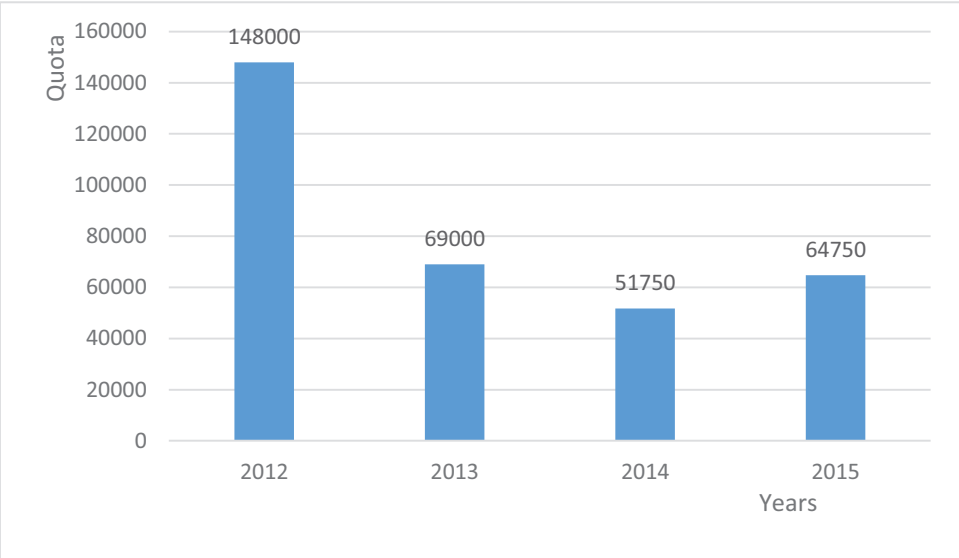
Name of the University	Number of Programs	Total Quota
İstanbul Üniversitesi	8	1200
Beykent Üniversitesi	1	30
Celal Bayar Üniversitesi	2	160
İnönü Üniversitesi	2	200

As shown in Table 3, distance education is run in four universities, by 13 programs with total number of 1590 students.

If Anadolu University is considered as an exception being appointed by the law in 1982 as the only one player with higher education institution for giving open education programs, it is clearly seen from the table that open and distance education applications of the universities are rather new.

After Anadolu University, in 2011 Atatürk and İstanbul universities started open education and today these three universities run 27 open undergraduate degree programs in total. After 2012, open undergraduate degree program quota progress is shown below in Figure 3.

Figure 3. Quota Progress of Open Education Undergraduate Degree Programs



It can clearly be seen form the Figure that there have been significant quota reductions after the year 2012. The reason of the raise of quota in 2015 is, Anadolu University opened six new undergraduate programs with 10.500 quota in this year.

4.4. Quota Progress of Open and Distance Associate Degree Programs

In Turkey, 51 universities are related with distance learning associate degree program with open distance education method until 2015. However, in 2015, it is observed that only 37 of them continued to associate education by distance learning method. 14 universities totally terminated their distance associate learning programs. In 2015, in 27 universities, 105 distance associate degree learning program keep going with total quota of 10.445. Particularly new higher education institutions open associate degree programs and this increases the total quota. But it must be pointed out the high rate of opened and closed programs and high number of universities coming in and going out to the field.

Open education associate degree programs again run by the universities Anadolu, Atatürk and Istanbul which has the permission to open such programs. As of 2015, quota restriction implemented in all associate degree distance education programs. But unlike distance associate degree learning programs, higher quota rate is given to open education associate programs. In 2015, 61 associate programs in 3 universities has a quota of 137.750.

5. Discussion and Conclusion

Recently, significant changes are experiencing in the development of open and distance learning in out country. In the last 15 years of development of distance education and open education division deepened and legally regulated, new universities participated in open education field, many universities opened undergraduate and associate degree programs through distance education methods. The interest of higher education institutions to the field of open and distance learning is increasing. However, it is seen that, opened programs, particularly in the field of distance education is not kept open for long-term and universities soon gave up this practice. There could be many reason and should be studied. Considering the scope of this study, to sustain the undergraduate and associate programs is extremely difficult with these given low quota and quota restrictions. Because open and distance education requires an important preparation phase and certain investment and it is a training course which vary widely according to the traditional teaching process and teaching method. Negative factors like at the end of all the efforts appealing fewer students than that accorded to formal education, not being able to get the returns allocated resources institutionally, in terms of teaching staff unable to

reach the expectations at the end of their course preparations, negative factors like monetary issues and payments, low quota allocations are emerging as a significant result.

Quota restrictions started with a few programs at the open education and spread gradually to all the programs in years. Higher quota allocation to programs, allowing applications to spread over the country, and especially existence of Anadolu University's organization and structuring ability based on many years, greater flexibility in monetary issues and payment methods according to distance learning make open education programs more sustainable.

References

Keegan D., (1996), The Foundations of Distance Education (3rd ed.), London: Croom Helm, in Simonson M., Smaldino S., Albright M., Zvacek S., Teaching and Learning at a Distance, Foundations of Distance Education, Fifth Edition, 2012, p.54.

Peters O., (1967), Distance education and industrial production: a comparative interpretation in outline; in Sewart D., Keegan D. and Holmberg B. (eds) (1983) Distance Education: International Perspectives, London and New York: Croom Helm Routledge, pp. 95-113.

Student Selection and Placement Center, *Higher Education Student Quota Guides from 2000 until 2015.*

ON PRODUCTION OF $(n+t, n+t+1, n+t+2)$ TYPE HERON TRIANGLES BY DIFFERENCE EQUATION

Allaguly GURBANLYYEV
Necmettin ERBAKAN University, Faculty of Education, Department of Mathematics
akurbanli@konya.edu.tr

Abstract

In this study, we investigate the relationship between Heron triangles formed by consecutive ordered triple $(n+t, n+t+1, n+t+2) \in \mathbb{Q}^3$ *and difference equation where n and t are rational numbers.*

Keywords: *Heron triangles, difference equation, consecutive trios.*

1. Introduction

Lineer equations with two variables root of real numbers indicates a line. However find the integer roots of same equation requires a completely different approach. Similar to obtain the length of the side and the area which are triangles with rational of the family of triangles requires a different method. This paper produces an infinite family of triangles with rational sides and rational areas and, in fact, an infinite family of triangles with integer sides and integer areas. The results are quite attractive and open a door to a further study of these triangles, both geometrically and number-theoretically.

In [1], Buchholz and Rathbun (1997) studied an infinite set of Heron triangles with two rational medians.

In [2], Buchholz and Rathbun (1998) presented a proof that there exist infinitely many rational sided triangles with two rational medians and rational area. These triangles correspond to rational points on an elliptic curve of rank one. They also displayed three triangles (one previously unpublished), which do not belong to any of the known infinite families.

In [3], Sastry applied a technique in his study that uses a triple of integers that can represent the lengths of the sides of a triangle to generate a family of Heron triangles.

In [7], Chisholm and MacDougall examined the remaining six configurations, which were left unsolved by Buchholz [R.H. Buchholz, Perfect pyramids, Bull. Austral. Math. Soc. 45 (1991) 353–368] from the fifteen configurations for tetrahedra having integer edges and volume, by restricting attention to those with two or three different edge lengths, for integer volume, completely solving all but one of them.

In [9], Ionascu et al. studied the function $H(a, b)$, which associates to every pair of positive integers a and b the number of positive integers c such that the triangle of sides a, b and c is Heron, i.e., it has integral area. In particular, they proved that $H(p,q) \leq 5$ if p and q are primes, and that $H(a, b) = 0$ for a random choice of positive integers a and b.

Also see references.

In this study, it is investigated the *n* which is rational numbers, so that obtained consecutive triples that makes a triples of Heron against each value given to *t* in $\left(n(k), n(k)+t+1, n(k)+t+2\right) \in \mathbb{Q}^3$ which $n(k)$ and *t* are rational numbers, can be obtained from the equation $n(k) = -(t+1) + \sqrt{4+3m^2(k)}$, where the where m(k) is derived from

$$m(k) = -\frac{1}{\sqrt{3}}\left\{\left(2-\sqrt{3}\right)^k - \left(2+\sqrt{3}\right)^k\right\},\ k = 0, 1, 2, \ldots,$$

which are the solutions of the linear difference equation

$$m(k+2) - 4m(k+1) + m(k) = 0$$

with the initial conditions $m(0) = 0$ and $m(1) = 2$.

Definition 1. If the side lengths and area of a triangle are rational numbers, then the triangle is called a Heron Triangle.

Definition 2. A triple $(a,b,c) \in \mathbb{Q}^3$ is a *Heron triple* if a triangle of sides *a*, *b*, *c* is a Heron triangle.

For example, a consecutive ordered triple $(13,14,15) \in \mathbb{Q}^3$ means a Heron triangle. However, $(14,15,16) \in \mathbb{Q}^3$, $(15,16,17) \in \mathbb{Q}^3$, $(16,17,18) \in \mathbb{Q}^3$ consecutive ordered triples like do not mean a Heron triangle. Because despite $p_{(14,15,16)}$ 2 $\mathbb{Q}$ $p_{(15,16,17)} = 24 \in \mathbb{Q}$ and $p_{(16,17,18)} = \frac{51}{2} \in \mathbb{Q}$; it becomes $\Delta_{(14,15,16)} = \frac{15}{4}\sqrt{663} \notin \mathbb{Q}$, $\Delta_{(15,16,17)} = 24\sqrt{21} \notin \mathbb{Q}$ and $\Delta_{(16,17,18)} = \frac{51}{4}\sqrt{95} \notin \mathbb{Q}$. The triangles, the sum of internal angles is 180^0 and the medians intersect at a point inside the triangle so that this is defined by center of gravity and bisectors intersect at a point ect. properties also apply to Heron triangles. However choosing Heron triangles in infinite number of families of triangle requires a different approach. Because every consecutive triples to be a triangle but not to be a Heron triangle. Hence some studies which are indicated in references focuses on the production of Heron triangles.

2. Main results

Theorem 1. We assume that $n(k)$ is rational number and for *k* = 0, 1, 2, …, let $n(k) = -1 + \sqrt{4+3m^2(k)}$ where $m(k)$ is the solution of linear difference equation $m(k+2) - 4m(k+1) + m(k) = 0$ with the initial conditions $m(0) = 0$ and $m(1) = 2$. Triangles with sides $n(k), n(k)+1, n(k)+2$ are Heron triangles.

Proof: Let's take the triples $\left(n(k), n(k)+1, n(k)+2\right)$. For this consecutive ordered triples to define a Heron triangle, the following should be provided:

$$p(k)=\frac{3n(k)+3}{2}\in\mathbb{Q} \text{ and } \Delta=\frac{n(k)+1}{4}\sqrt{3\left(n(k)-1\right)\left(n(k)+3\right)}\in\mathbb{Q}.$$

$p\left(k\right)$ is rational since $n\left(k\right)$ is rational. Now, for $\Delta\in\mathbb{Q}$ to be true, $\left(n(k)-1\right)\left(n(k)+3\right)=3m^2(k)$ should be provided. Note that there are infinitely many rational solutions $\left(m(k),n\left(k\right)\right)$ to this equation. Namely, consider the sequence

$$m(0)=0,\ n(0)=1$$
$$m(1)=2,\ n(1)=3$$
$$m(2)=8,\ n(2)=13$$
$$.$$
$$.$$
$$.$$

obtained by taking $m(k)=4m(k-1)-m(k-2)$. If initial conditions $m(0)=0$ and $m(1)=2$ are taken in the relation $m(k)=4m(k-1)-m(k-2)$, difference equation $m(k+2)-4m(k+1)+m(k)=0$, $m(0)=0$ and $m(1)=2$ is written. This equation is linear equation and the characteristic equation is $\lambda^2-4\lambda+1=0$. It has solutions $\lambda_{1,2}=2\pm\sqrt{3}$. In this way, general solution of the equation is $m(k)=c_1\left(2-\sqrt{3}\right)^k+c_2\left(2+\sqrt{3}\right)^k$, where k = 0, 1, 2, …

If we use the initial conditions,

$$\begin{cases} m(0)=c_1+c_2=0 \\ m(1)=c_1\left(2-\sqrt{3}\right)+c_2\left(2+\sqrt{3}\right)=2 \end{cases}\Rightarrow \begin{cases} c_1=-\dfrac{1}{\sqrt{3}} \\ c_2=\dfrac{1}{\sqrt{3}} \end{cases}$$ is obtained.

From here,

$$m(k)=-\frac{1}{\sqrt{3}}\left\{\left(2-\sqrt{3}\right)^k-\left(2+\sqrt{3}\right)^k\right\},\ k=0,\ 1,\ 2,\ \ldots.$$

In this way, each term of the progression $\{m(k)\}$ is written in the relation $\left(n(k)-1\right)\left(n(k)+3\right)=3m^2(k)$ and the equation is solved according to $n\left(k\right)$. Moreover, if the fact that side length will be positive is taken into consideration, $n\left(k\right)=-1+\sqrt{4+3m^2\left(k\right)}$ numbers are obtained against each $m\left(k\right)$. This result proves the theorem.

These triangles and their areas can be seen from the following table.

k	$m(k)$	$n(k)$	$n(k)+1$	$n(k)+2$	$p_{(n(k),n(k)+1,n(k)+2)}$	$\Delta_{(n(k),n(k)+1,n(k)+2)}$
0	0	1	2	3	3	0

1	2	3	4	5	6	6
2	8	13	14	15	21	84
3	30	51	52	53	78	1170
4	112	193	194	195	291	16296
5	418	723	724	725	1086	226974
6	1560	2701	2702	2703	4053	3161340
7	5822	10083	10084	10085	15126	44031786
8	21728	37633	37634	37635	56451	613283664
9	81090	140451	140452	140453	210678	8541939510
10	302632	524173	524174	524175	786261	1,18974E+11
11	1129438	1956243	1956244	1956245	2934366	1,65709E+12
12	4215120	7300801	7300802	7300803	10951203	2,30803E+13
13	15731042	27246963	27246964	27246965	40870446	3,21467E+14
14	58709048	101687053	101687054	101687055	152530581	4,47746E+15
15	219105150	379501251	379501252	379501253	569251878	6,2363E+16
16	817711552	1416317953	1416317954	1416317955	2124476931	8,68605E+17
17	3051741058	5285770563	5285770564	5285770565	7928655846	1,20981E+19
18	11389252680	19726764301	19726764302	19726764303	29590146453	1,68505E+20
19	42505269662	73621286643	73621286644	73621286645	1,10432E+11	2,34697E+21
20	1,58632E+11	2,74758E+11	2,74758E+11	2,74758E+11	4,12138E+11	3,26891E+22
21	5,92022E+11	1,02541E+12	1,02541E+12	1,02541E+12	1,53812E+12	4,553E+23
22	2,20946E+12	3,82689E+12	3,82689E+12	3,82689E+12	5,74034E+12	6,34151E+24
23	8,2458E+12	1,42822E+13	1,42822E+13	1,42822E+13	2,14232E+13	8,83258E+25
24	3,07738E+13	5,33017E+13	5,33017E+13	5,33017E+13	7,99526E+13	1,23022E+27
25	1,14849E+14	1,98925E+14	1,98925E+14	1,98925E+14	2,98387E+14	1,71348E+28
26	4,28623E+14	7,42397E+14	7,42397E+14	7,42397E+14	1,1136E+15	2,38656E+29
27	1,59964E+15	2,77066E+15	2,77066E+15	2,77066E+15	4,156E+15	3,32406E+30
28	5,96995E+15	1,03403E+16	1,03403E+16	1,03403E+16	1,55104E+16	4,62981E+31
29	2,22802E+16	3,85904E+16	3,85904E+16	3,85904E+16	5,78855E+16	6,4485E+32
30	8,31507E+16	1,44021E+17	1,44021E+17	1,44021E+17	2,16032E+17	8,9816E+33

Theorem 2. We assume that $n(k)$ is rational number and for k = 0, 1, 2, …, let $n(k)=-2+\sqrt{4+3m^2(k)}$ where $m(k)$ is the solution of linear difference equation $m(k+2)-4m(k+1)+m(k)=0$ with the initial conditions $m(0)=0$ and $m(1)=2$. Triangles with sides $n(k)+1, n(k)+2, n(k)+3$ are Heron triangles.

Proof: Let's take the triples $(n(k)+1, n(k)+2, n(k)+3)$. For this consecutive ordered triples to define a Heron triangle, the following should be provided:

$$p(k)=\frac{3n(k)+6}{2}\in\mathbb{Q} \text{ and } \Delta=\frac{n(k)+2}{4}\sqrt{3n(k)(n(k)+4)}\in\mathbb{Q}.$$

$p(k)$ is rational since $n(k)$ is rational. Now, for $\Delta\in\mathbb{Q}$ to be true, $n(k)(n(k)+4)=3m^2(k)$ should be provided. Note that there are infinitely many rational solutions $(m(k), n(k))$ to this equation. Namely, consider the sequence

$$m(0)=0,\ n(0)=0$$
$$m(1)=2,\ n(1)=2$$
$$m(2)=8,\ n(2)=12$$
.
.
.

obtained by taking $m(k)=4m(k-1)-m(k-2)$. If initial conditions $m(0)=0$ and $m(1)=2$ are taken in the relation $m(k)=4m(k-1)-m(k-2)$, difference equation $m(k+2)-4m(k+1)+m(k)=0$, $m(0)=0$ and $m(1)=2$ is written. This equation is linear equation and the characteristic equation is $\lambda^2-4\lambda+1=0$. It has solutions $\lambda_{1,2}=2\pm\sqrt{3}$. In this way, general solution of the equation is $m(k)=c_1\left(2-\sqrt{3}\right)^k+c_2\left(2+\sqrt{3}\right)^k$, where k = 0, 1, 2, …

If we use the initial conditions,

$$\begin{cases} m(0)=c_1+c_2=0 \\ m(1)=c_1\left(2-\sqrt{3}\right)+c_2\left(2+\sqrt{3}\right)=2 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} c_1=-\dfrac{1}{\sqrt{3}} \\ c_2=\dfrac{1}{\sqrt{3}} \end{cases}$$ is obtained.

From here,

$$m(k)=-\frac{1}{\sqrt{3}}\left\{\left(2-\sqrt{3}\right)^k-\left(2+\sqrt{3}\right)^k\right\},\ k=0,\ 1,\ 2,\ \ldots.$$

In this way, each term of the progression $\{m(k)\}$ is written in the relation $n(k)\left(n(k)+4\right)=3m^2(k)$ and the equation is solved according to $n(k)$. Moreover, if the fact that side length will be positive is taken into consideration, $n(k)=-2+\sqrt{4+3m^2(k)}$ numbers are obtained against each $m(k)$. This result proves the theorem.

Theorem 3. We assume that $n(k)$ is rational number and for k = 0, 1, 2, …, let $n(k)=-(t+1)+\sqrt{4+3m^2(k)}$ where $m(k)$ is the solution of linear difference equation $m(k+2)-4m(k+1)+m(k)=0$ with the initial conditions $m(0)=0$ and $m(1)=2$. Triangles with sides $n(k)+t, n(k)+t+1, n(k)+t+2$ are Heron triangles.

Proof: Let's take the triples $\left(n(k)+t, n(k)+t+1, n(k)+t+2\right)$ into consideration. For this consecutive ordered triples to define a Heron triangle, the following should be provided:

$$p(k)=\frac{3\left(n(k)+t+1\right)}{2}\in\mathbb{Q}$$

and

$$\Delta=\frac{n(k)+t+1}{4}\sqrt{3\left(n(k)+t-1\right)\left(n(k)+t+3\right)}\in\mathbb{Q}$$

$p\left(k\right)$ is rational since $n\left(k\right)$ is rational. Now, for $\Delta\in\mathbb{Q}$ become true, $\left(n(k)+t-1\right)\left(n(k)+t+3\right)=3m^2(k)$ should be provided. If $n(k)+t=u(k)$ then $\left(u(k)-1\right)\left(u(k)+3\right)=3m^2(k)$ is obtained. It is obvious from Theorem 1 that the relation $m(k)=4m(k-1)-m(k-2)$. If initial conditions $m(0)=0$ and $m(1)=2$ are taken in this relation, $m(k+2)-4m(k+1)+m(k)=0$, $m(0)=0$ and $m(1)=2$ difference equation is written. This equation is linear and its characteristic equation is $\lambda^2-4\lambda+1=0$. It has solutions $\lambda_{1,2}=2\pm\sqrt{3}$. In this way, general solution of the equation is $m(k)=c_1\left(2-\sqrt{3}\right)^k+c_2\left(2+\sqrt{3}\right)^k$, k = 0, 1, 2, … is obtained.

By using the initial conditions,

$$\begin{cases} m(0)=c_1+c_2=0 \\ m(1)=c_1\left(2-\sqrt{3}\right)+c_2\left(2+\sqrt{3}\right)=2 \end{cases}\Rightarrow \begin{cases} c_1=-\dfrac{1}{\sqrt{3}} \\ c_2=\dfrac{1}{\sqrt{3}} \end{cases}$$ is obtained.

From here,

$$m(k)=-\frac{1}{\sqrt{3}}\left\{\left(2-\sqrt{3}\right)^k-\left(2+\sqrt{3}\right)^k\right\},\ k=0,\ 1,\ 2,\ \ldots.$$

In this way, if each term of the progression $\left\{m(k)\right\}$ is written in the equation $\left(n(k)+t-1\right)\left(n(k)+t+3\right)=3m^2(k)$ and the equation is solved according to $n(k)$. Moreover if the fact that the side length will be positive taken into consideration, $n\left(k\right)=-\left(t+1\right)+\sqrt{4+3m^2\left(k\right)}$ numbers are obtained against each $m\left(k\right)$, and it is the proof of the theorem.

Open Conclusion:

In this study, we investigate the relationship between Heron triangles formed by consecutive ordered triple $(n(k)+t,n(k)+t+1,n(k)+t+2)\in\mathbb{Q}^3$ and difference equation. If we get $a(k)$, $b(k)$, $c(k)$ instead of $(n(k)+t,n(k)+t+1,n(k)+t+2)\in\mathbb{Q}^3$, is this triple written by difference equations to be ensure a family of Heron triangle?

Acknowledgements: We are grateful to the anonymous referees for their valuable suggestions that improved the quality of this study.

References:

1. R.H. Buchholz and R.L. Rathbun. An infinite set of heron triangles with two rational medians. Am. Math. Mon., 104(2), pp 107– 115, 1997.
2. R.H. Buchholz and R.L. Rathbun. Heron triangles and elliptic curves. Bull. Aust. Math. Soc., 58(3), pp 411–421, 1998
3. K. R. S. Sastry, "Heron Triangles: A New Perspective", Australian Mathematical Society Gazette, Vol 26, Number 4, pp 161-168, 1999
4. A. Gurbanliyev ve H. Şenay, "Heron Üçgenleri Üzerine", Journal of Qafqaz Univercity, 10, pp 227 - 231, 2004
5. S. Stevic, More on a rational recurrence relation, Applied Mathematics E-Notes, 4, pp 80-84, 2004
6. K. R. S. Sastry, "Construction of Brahmagupta *n*-gons", Forum Geometricorum, Volume 5, pp 119–126, 2005
7. C. Chisholm and J.A. MacDougall. Rational and heron tetrahedra. J. Number Theory, 121(1), pp 153–185, 2006.
8. W. H. Richardson, "Super Heron Triangles", http://www.math.wichita.edu, 2007
9. E.J. Ionascu, F. Luca, and P. Stianicia. Heron triangles with two fixed sides. J. Number Theory, 126(1), pp 52–67, 2007
10. S. Kurz, "On The Generatıon Of Heronıan Trıangles", Serdica J. Computing 2 pp 181-196, 2008

LEARNING ABOUT THE WORLD WHILE SPEAKING AND WORKING IN TEAMS. A FULFILLING EXPERIENCE IN ELEMENTARY SCHOOL

Maria RALLO-VICENT
Universitat Jaume I, Dept. Educació
mrallovicent@gmail.com

Dr. Julia HABA-OSCA
Universitat de València, Dept. Filologia Anglesa i Alemanya
julia.haba@uv.es

Abstract

According to researchers Vila and Castellà "everybody knows how to talk, they have to learn to write" (2014). Public speaking development walks with us from the earliest age and it allows us to interact with others and to express our feelings. Nevertheless, at the end of compulsory education, many people have problems when speaking in public in their mother tongue both as professionals and citizens. Plus, there is a low presence and a lack of educational tradition in teaching public speaking in our country, Spain. The aim of this research is to rethink on the current demand for communication skills among which are the ability to express ideas, persuade and influence others. Bearing teamwork in mind as an effective method to develop both linguistic and communication skills while improving social and cognitive aptitudes, a learning proposal in fourth-grade classroom in Jaime I Elementary School in Nules (Castellón province) was carried out. By means of direct observation through a field diary, meaningful qualitative results in communicative students' attitudes were found throughout the whole training period, establishing a link between public speaking skills and Cooperative Learning. To some extent, Cooperative Learning improves the students' speaking work and this learning may have future positive effects on academic achievement and professional and personal success.

Keywords: *public speaking, Cooperative Learning, learning proposal, positive effects, Elementary school*

1. Introduction

In this study our primary purpose is to report the impacts of our method and findings present in an experimental investigation aimed at the analysis of the classroom through a didactic intervention as a trainee researcher at an Elementary School during 2015-2016 in Nules (Castellón province, Spain). The choice of this specific topic replies to how in recent years, the field of Community Psychology has given considerable attention to how research and evaluation methods should be designed to support our goals of empowerment of our students since very early years, during Elementary School. Throughout this training experience we explain the link between public speaking skills and Cooperative Learning by pointing out the importance of both research lines in our current society and its expectations regarding the need for anybody's professional and personal future.

2. Theoretical Framework

2.1 Cooperative Learning

Authors such as Donaire Castillo, Gallardo Arrebola and Macías Aguado defend that compared to other more traditional teaching methodologies Cooperative Learning represents "a new way of working where the responsibility doesn't fall entirely on teachers, but on students" (2006: 3). Meaning, it requires Elementary School students' direct and active participation and involvement. One of the

most relevant aspects in Cooperative Learning is how this method helps to improve the classroom environment, which makes this methodological approach a gemstone coveted around the world arising from the anachronistic specialization of knowledge and the daily lack of ability and skills that most undergraduated students in Teaching Studies Degree have to overcome. Globalization is one of the most important historical features that education is likely to experience in this century (Brunold, 2006). Unfortunatelly in a daily basis, due to a lack of global views we live with a deficit regarding our social responsibility, that is, we only take charge of individual weakening global perspective (Morin, 2000).

Therefore, Cooperative Learning is a key element that allows students getting to know how to work in teams while developing their social skills. Allowing them prominently to become active participants of their own learning at a very early stage. Thereby, the teacher (trainee, teacher assistant, educator or mentor) becomes a mere guide, a designer who organizes and facilitates cooperative situations rather than filling students' minds with data.

2.2 Public speaking

Based on Chomsky's words, language is one of most powerful tools that humankind has and by means of it, we express our ideas, thoughts, feelings and even talk about what seems intangible. That is to say, it brings us the chance to refer to the past, present and future as well. Hence many specialists claim that to learn how to speak in public is not an option but a bare necessity.

Álvarez (2007) states we must keep in mind two remarkable facts: 90% of our relationship life consists in speaking and listening while only 10% is based on reading and writing activities. On the other hand the importance of oral communication in democratic societies of the globalized world (Brunold, 2006). Therefore communication skills are considered as relevant as much in academic, professional and personal area.

Throughout history, Spanish traditional schooling did not focused on oral language skills development. The traditional conception of language teaching focused on three pillars: calligraphy, spelling and grammar rules and the history of literature. During the second half of the 20th century some awareness centered on public speaking skills aroseand certain private schools earmarked the learning to form the elites of society employing Freinet pedagogy followers where oral genres were part of the usual educational practices (Camps, 2002).

According to researchers Vila and Castellà, "everybody knows how to talk, they have to learn to write" (2014) public speaking development walks with us from the earliest age and it allows us to interact with others and to express our feelings. Nowadays, many countries have included as a major objective in the area of language development oral skills, reaching the importance level and frequency as written skills. One example is Italy where public speaking plays an important role in evaluation being most students graded by means of oral exams. Countries such as Argentina, the United Kingdom and the United States believe this competence must be worked out through all learning levels. American High Schools place high attention on public speaking as an optional subject although oral skills are developed in all the classes since most subjects contain oftenly oral presentations evaluation.

In the meantime, in Spain there are few schools where public speaking is studied. Agustin Rosa, an expert in this competence and author of *Speak in public is possible, if you know how* stands by that: "communicate effectively is a basic skill today but rarely is taught in Spanish schools". He also adds: "improving public speaking among the youngest would get a positive effect on school performance, personal and professional development". Nevertheless, at the end of compulsory education, many people have problems speaking in public in their mother tongue as professionals and as citizens. Hence, there is a low presence and a lack of educational tradition in teaching public speaking in Spain.

2.3 Teamwork as a fantastic option to develop public speaking competence

Among some of the 21st century teaching goals we can find objectives such as to educate critical people, self-sufficient, open-minded and with creativity to solve problems. In order to achieve these goals it is a basic requirement to learn how to express oneself (Foster-Fisherman, Nowell, Deacon, Nievar and McGeen, 2005). The importance of public speaking skills lies in knowing to organize, discuss, defend, persuade and leadership ability. Lastly, it is necessary to learn the basics on

Cooperative Learning techniques to make the best of each group member.

Having said that, we should consider the class of oral speech as an opportunity for cooperative work between equals, jointly solving tasks and then presenting them to class in a climate of complicity and learning. (Vilà and Castellà, 2014). This point is closely linked to one of the educational emergency in the world today is education for dialogue. The educational relationship is a dialogical relationship based on dialogue established between teacher (trainee, teacher assistant, educator or mentor), students and among students. Therefore, Cooperative Learning contributes to educate the capacity for dialogue between its members in tasks of problem solving, to share and to discuss from different points of view.

Furthermore, personal development (the final goal of education) requires interaction with others and it is opposed to individualism. The person develops in community so dialogical activities and public speaking competence are essential to learn how to coexist in diversity and to find ways in order to understand people. (Camps, 2002). Furthermore, authors Hirst and Slavik (1990) claim that Cooperative Learning serves as well to develop linguistic and communication skills while improving social and cognitive skills.

3. Methodology

The overall objective of this study is to describe and determine the importance of the public speaking competence development at an early age as part of a future preparation both at a professional and personal level, noting that this ability will be a required skill. The whole process lasted about 4 months (from January 25th till May 20th, 2016) which is the training period when Teaching Degree undergraduate studetns serve as teacher assistants at local, state Elementary Schools, at the Universitat Jaume I (Spain).

Regarding the sampling it has been considered relevant intentional sampling as we proceed from the need of understanding the social phenomenon and processes in all their complexity. The subjects who participate in this study make up a total of 23 children in 4th grade between 9 and 10 years old at Jaime I Elementary School in Nules (Castellón). Out of these 23 individuals, there were 8 boys and 15 girls.

The technical and research instrument used for this study is the participant observation. This modality of observation responds to a methodological issue that it is considered adequate and uses a field diary as main tool for recording those acts that might be interpreted, allowing systematizing experiences before analyzing them qualitatively and transforming them into results. Through this process, it is expected to explore the communicative attitudes of each student when they participate in public speaking activities. It also allows comparing the situations in which students speak alone and when they speak in a team, wanting to prove the effectiveness of Cooperative Leearning in any classroom, topic or social skill.

Explained in detail below, the didactic proposal that has been carried out during this research is briefly described and divided by sessions. Each session was held per week and it took place parallel to another activity (Emotions workshop) exclusively prepared for this intervention. These specific sessions were held on Tuesdays from 11:45 to 12:30.

- Session 1: *The world's first wonder.* This activity deals with students' self-esteem to remind them that they are unique and they are here for a reason. The Seven Wonders of the World are worked in class and students learn about their history and beauty.
- Session 2: *Random objects dramatization.* Students work together to create a scene in which common daily objects appear. This activity requires creating a dialogue, to determine the characters and their intervention for the following performance in class.
- Session 3: *Improvisation*. After working as a team, it is time to do it individually so that each student perfoms a situation choosen randomly from a flashcard that was a word written. Students must talk about this topic for a minute. The ability to construct coherent sentences, vocabulary, articulation, intonation, and the order of ideas is evaluated.
- Session 4: *Team mimicry*. This activity is about nonverbal communication. In groups, students must share a card that contains a brief description about a situation that they must represent in front of their peers while the whole class must make a hypothesis and try to guess it. Body language, team organization and the approach to the situation present in the card was

evaluated.

- Session 5: *Memorize, describe, explain and imagine game*. This is both an individual and collective assignment. Students are divided into tables. Each table represents a colour and each colour is an issue. They have 10 minutes in total to prepare their intervention and to provide ideas to their peers or to help if somebody does not understand. After, this timing, students are asked to leave one by one and realized what the card asks for the rest of the class.
- Session 6: *What does the bag hide?* In this activity nonverbal communication in groups is necessary. An object is hidden in a bag. One member of each team feels the object and when he or she recognizes the item, uses mimicry to make its team guess what it is. The main objective is to develop representative skills and deductive capacity.
- Session 7: *Memorize, describe, explain and imagine game*. Both an individual and collective task. As in session 5 but in this case, all the groups must change colour, therefore as well the specific topic too.
- Session 8: *Team mimicry*. Nonverbal communication emphasis is re-done by the teacher assistant by replicating the same activity as in Session 4. Noticeable changes in the participants is done.
- Session 9: *Debate.* Conversational teams about a specific theme chosen by the students from a list of possible topics provided both by the teacher as well as student's contributions. The topic is chosen by democratic voting system. Previous information about this topic is provided in order for students' to justify their opinions and ideas.
- Session 10: *Theatre performance.* Based on Carmen Gil's play "*Vaya lata de pirata*" and throughout the whole week-schedule, students have been divided into smaller working groups preparing their lines in order to represent this play in a stage set and with costumes.

4. Results

Throughout this trainee research experience, a data reduction map obtained after observation and field diary writing was done in order to categorize and organize concepts.

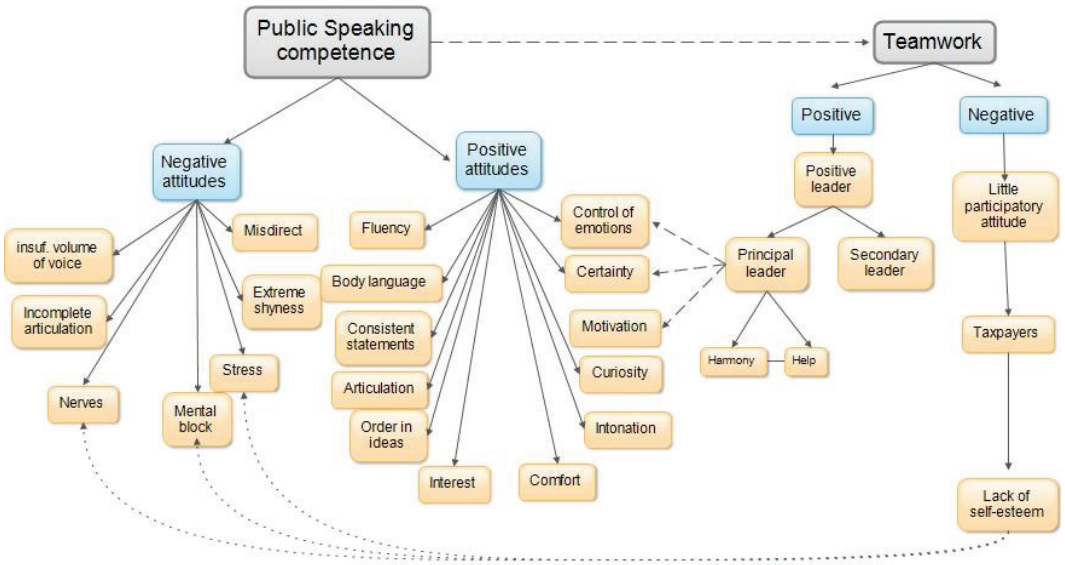


Table 1. *Communicative attitudes that appear in speaking activities*

Two main categories related to the communicative attitudes in speaking activities are clearly distinguished: public speaking competences and teamwork. On one hand, public speaking competence was divided into two significant subcategories: negative and positive aspects. Throughout the most negative remarks, we can distinguish attitudes that appeared on the students such as nerves, mental

blockage in some parts of the oral presentation and, as a consequence, regular stress. This increases the unwillingness for future activities with the presence of extreme shyness, misdirect, insufficient volume of voice and incomplete articulation.

While the positive category refers to attitudes related to values and management issues such as motivation, emotion control, comfort, interest in listening others' views, certainty and curiosity as an engine of meaningful knowledge. Besides these, attitudes related to lexicosemantic and discursive aspects, which deal with body language, intonation, correct articulation, consistent statements and a logical order of ideas blossomed too.

Teamwork category is also divided in two subcategories regarding whether students' showed a positive or a negative attitude. Students who kept a positive attitude emanated a positive leadership as well and they ended up being responsible of the classroom harmony and helping their classmates. While the negative attitude involves a little participatory attitude in certain students, which ended up being taxpayers and thus, lack of self-esteem appeared unprecedented.

5. Discussions and Conclusion

The need to share the results gathered through our experience in the development of oral skills is very much needed in order to strengthen and to create possible future critical knowledge generators. The need to prepare children for professional and personal performance in this uncertain future goes through the achievement of a series of skills and competences among which is public speaking competence and cooperative work. "If we capture a new skill and knowledge and do not use it or not we promote, it will be only part of a general impractical culture ". (De la Rosa, 2006: 102).

After carrying out this study during the mandatory teacher training period that Teaching Degree undergraduates must do in Span, one may think that there is a link between public speaking competence and cooperative learning because certain communicative attitudes are in both fields and some are cause and effect of other such as: lack of self-esteem of those subjects are shown in passive tasks teams present nerves, stress and blockades when speaking in public whereas those exert on a positive leadership in teams show motivation, control of emotions and certainty. This latter aspect may be a reason for a future line of research, by weight in any social and communication skills considering the emotions and its control as an object of study and how this affects the development of public speaking competence. Cooper and Morreale (2003) cite a report by the US Department of Labor in 1995 states that communication skills will be demand in most occupations of the 21st century. Therefore, if we live in the information and communication age where we monetize our abilities it will be essential to control and learn to speak in public because professional and personal success will depend on it. Dale Carnegie pointed out this aspect in his book *How to win friends and influence people* that "the ability of speaking well is the briefest path to the refinement. This is what makes a person to be outlined, which makes a person stand out among crowd."(1936: 290).

Besides the instrumental aspect and the possibility of improving how to speak in public in order to achieve future success, we must keep in mind that cooperative work between equals favours the work of oral expression because they cope in the preparation of the speech and the feeling of classmates' psychological support in the joint evaluation of interventions for each student. To sum up, "an advantage of oral cooperative work is that in the end everyone pronounces his speech that is, signing their part." (Vilà and Castellà, 2014: 128).

References

Álvarez, L. (2007). Hablar y persuadir: El arte de la Oratoria. La Habana, Instituto Cubano del Libro: Abril.

Brunold, A. (2006): The United Nations decade for education for sustainable development, its consequences for international political education, and the concept of global learning. *International Education Journal*, 2006, 7(3), 222-234.

Camps, A. (2002): Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de innovación educativa*. 11: 6-10.

Carnegie, D. (1936): *Cómo hacer amigos e influir sobre las personas.* Barcelona: Edhasa, 1988.

Cooper, P. and Morreale, S. (2003): *Creating competent communicators: Activities for teaching speaking, listening and media literacy in grades 7-12.* Scottslade AZ: Holcomb Hathaway Publishers. Citado en: Pérez, J. (2012). *La importancia creciente de la comunicación oral en las sociedades democráticas del mundo globalizado.* Retrieved (3/3/2016) from http://www.aprendoconlacalesa.es/la-importancia-creciente-de-la-comunicacion-oral-en-las-sociedades-democraticas-del-mundo-globalizado/

De la Rosa, C. (2006). *Oratoria motivacional*. Enciclopedia de Oratoria Motivacional. Primera edición digital 2006. Material de divulgación cultural. Cited in: Amador, M. (2013). Impacto que genera un proyecto sobre oratoria en estudiantes de primaria de zonas rurales de Cartago. *Tecnología en Marcha.* Número especial, 94-104.

Donaire, I., Gallardo, J y Macías, S. (2006). Nuevas metodologías en el aula: aprendizaje cooperativo. *Práctica docente.* Nº3, 1-10.

Gil, C. (2003). ¡Vaya lata de pirata! Madrid: CCS.

Hirst, L. A. y Slavik, C. (1990). Cooperative Approaches to Language Learning. Cited in: un trabajo de final de grado del repositorio de la Universidad de Valladolid. Retrieved (2/2/2016) from https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3863/1/TFG-O%20105.pdf

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

Rosa, A. (2013). *Hablar bien en público es posible si sabes cómo*. Paidós. Cited in Fominaya, C. (2014). Los niños españoles suspenden al hablar en público. ABC Educación. Retrieved (2/12/2015) from http://www.abc.es/familia-educacion/20140205/abci-oratoria-hablar-publico-201401301131.html

Stuart Mill, J. (1859). *Dissertations and Discussions: Political, Philosophical, and Historical.* London: Sevill and Edwards printers.

Vilà, M. y Castellà, J. (2014). Saber hablar es una competencia fundamental poco enseñada. *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*, 19-33. Barcelona: Graó.

Vilà, M. y Castellà, J. (2014). La competencia oral se puede enseñar, aprender y evaluar con las estrategias didácticas adecuadas. *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*, 125-145. Barcelona: Graó.

ÇEVRENİN KORUNMASINDA SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMANIN ÖNEMİ VE YAŞAM KALİTESİ ÜZERİNE OLASI ETKİLERİ

Assoc. Prof. Dr. Mevlut KARABICAK
Suleyman Demirel University, Faculty of Economics and Administrative Sciences
mevlutkarabicak@sdu.edıu.tr

Muge Burcu OZDEMIR
Suleyman Demirel University, Faculty of Economics and Administrative Sciences
mugeoz35@gmail.com

Özet

Çalışmanın amacı çevre korumada öne çıkan sürdürülebilir kalkınmanın önemini ele almak ve yaşam kalitesi üzerindeki olası etkilerini araştırmaktır. Bilindiği üzere Roma Kulübü'nün hazırlattığı sıfır büyümeyi içeren çevre koruma yaklaşımlarına karşı özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin gösterdiği aşırı tepki nedeniyle bu görüş çok kabul görmemiştir. Bunun üzerine 1987 yılında BM Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından Brundtland Raporu yayınlanmış ve sürdürülebilir kalkınmanın önemine dikkat çekilmiştir. Brundtland Raporunda çevresel gelişme ile ekonomik kalkınma arasındaki hayati köprünün kurulabilmesi için gelişmenin sürdürülebilir olması gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

Çevrenin korunması ve her gün biraz daha ağırlaşan çevre tahribatının önüne geçilebilmesi için, sürdürülebilir kalkınmanın önemi açıkça ortadadır. Ancak toplumların mutluluğu ve yaşam kalitesinin yükselmesi için daha çok kaynak tahsisine ihtiyaç duyulurken, her ilave kaynak kullanımı çevresel sorunları daha da derinleştirmekte ve ülke ekonomilerine önemli maliyetler yüklemektedir. Bu bakımdan çevresel tahribatın önlenmesinde ilk akla gelen şey, mevcut kaynakların etkin ve üretken kullanımı olmalıdır. Sürdürülebilir kalkınmadan amaç, yaşam kalitesinin düşürülmeden çevrenin korunabilmesidir. Ancak bu dengenin kurulabilmesi için hem toplumsal ortak bir mutabakata hem de uluslararası sıkı bir işbirliğine ihtiyaç vardır. Çünkü bir ülkedeki negatif bir sorun diğer ülkelere olumsuz bir dışsallık olarak yansımaktadır. Bu çalışma kapsamında çevre tahribatıyla birlikte ortaya çıkan olumsuz etkilerin azaltılması ve yaşanabilir bir dünyanın oluşabilmesi için öngörülen sürdürülebilir kalkınmanın yaşam kalitesi üzerindeki olası etkileri değerlendirilmeye çalışılacaktır.

***Anahtar Kelimeler**: Sürdürülebilirlik, Sürdürülebilir Kalkınma, Yaşam Kalitesi, Çevre*

THE IMPORTANCE OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT ON PROTECTING THE ENVIRONMENT AND POTENTIAL IMPACTS ON THE QUALITY OF LIFE

Abstract

The aim of this study is to examine the importance of sustainable development on to the environmental protection and research the potential impacts on quality of life. As is known, environmental protection approaches include zero growth which had been commissioned by The Rome Club has not been accepted

because of the extreme reaction of less developed and developing countries. Thereupon Brundtland Report published by UN World Commission on Environment and Development in 1987 and the importance of sustainable developement has been highlighted. In Brundtland Report, the necessity of Sustainability has been indicated In order to establish a vital link between environmental improvement and economic development.

The importance of sustainable developement is obvious on protection of environment and preventing the ecocide. However, there is a need to allocate more resources to increase the happiness of society and quality of life. Each additional use of resources deepens environmental problems and imposes significant costs on the economy. In this regard, the first solution that comes to mind in terms of prevention of environmental damage, must be efficient and productive use of current resources. The main aim of sustainable development , is protecting the enviroment without reducing the quality of life.. A problem of one country can be reflect as negative extarnality to another. That is why to establish such kind of balance requires social and international collaboration. The scope of study is reducing the negative effects of ecocide and impacts of sustainable developement on life quality .

Keywords:*Sustainability, Sustainable Development, Life Quality, Environment*

1. Giriş

Sadece kar amacı güden klasik kalkınma faaliyetlerinin, çevre üzerindeki tahribatlarının yıllar içerisinde ciddi boyutlara ulaşması ve dünyayı tehdit eder hale gelmesi, çevreyi dışlamayan yeni bir kalkınma anlayışının kabulünü zorunlu kılmıştır.

Çevreye ve dünyanın geleceğine ilişkin kaygı güden Birleşmiş Milletler, 1987 yılında, Brundtland Raporu olarak bilinen bir metin yayınlayarak, sürdürülebilir kalkınma kavramını tanımlamıştır. Söz konusu metinde sürdürülebilir kalkınma, bugünkü ihtiyaçları karşılayabilmek için, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme imkânlarından ödün verilmeyen bir kalkınma planı olarak yer almıştır.

Sürdürülebilir kalkınma, çok yönlü bileşenleri olan dinamik bir kavramdır. Yaşam kalitesini düşürmeyen ama kalkınma hedeflerinden de feragat etmeyen bir kalkınma anlayışını benimsemektedir. İnsan ve çevre odaklıdır. Sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel sonuçları bulunmaktadır.

İlerleyen bölümlerde, söz konusu bileşenler detaylandırılacaktır

2. Sürdürülebilir Kalkinma Hedefleri

Sürdürülebilir kalkınma anlayışını geliştirmek maksadıyla yapılmış olan son etkinlik, 25 Ekim 2015'te New York'ta gerçekleşmiş olan Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesidir. Zirvede, 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri, 193 ülkenin imzası ile kabul edilmiştir.
Zirvede kabul edilen 17 hedef, Dünya'nın 2015 yılına kadar gerçekleştirmek için taahhütte bulunduğu Milenyum Kalkınma Hedeflerinin üzerine inşa edilmiştir. Milenyum Kalkınma Hedeflerinde kayda değer ilerlemeler sağlanmıştır. Fakat kaydedilen ilerlemelere rağmen, yoksulluk hala sona ermemiştir ve toplumlar için önemli bir sorun olmaya devam etmektedir (UNESCO).
Yayınlanan 17 hedef şöyledir (UNESCO) :

1. Her tür yoksulluğu, nerede olursa olsun sona erdirmek
2. Açlığı bitirmek, gıda güvenliğini sağlamak, beslenme imkânlarını geliştirmek ve sürdürülebilir tarımı desteklemek
3. İnsanların sağlıklı bir yaşam sürmelerini ve herkesin her yaşta refahını sağlamak

4. Herkesi kapsayan ve herkese eşit derecede kaliteli eğitim sağlamak ve herkese yaşam boyu eğitim imkânı tanımak
5. Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak ve kadınların ve kız çocuklarının toplumsal konumlarını güçlendirmek
6. Herkes için suya ve sanitasyona erişimi ve suyun ve sanitasyonun sürdürülebilir yönetimini garanti altına almak
7. Herkes için erişilebilir, güvenilir, sürdürülebilir ve modern enerji sağlamak
8. Sürdürülebilir ve kapsayıcı ekonomik kalkınmayı sağlamak, tam ve üretici istihdamı ve insan onuruna yakışır işleri sağlamak
9. Dayanıklı altyapı inşa etmek, sürdürülebilir ve kapsayıcı sanayileşmeyi ve yeni buluşları teşvik etmek
10. Ülkelerin içinde ve aralarındaki eşitsizlikleri azaltmak
11. Kentleri ve insan yerleşim yerlerini herkesi kucaklayan, güvenli, güçlü ve sürdürülebilir kılmak
12. Sürdürülebilir tüketimi ve üretimi sağlamak
13. İklim değişikliği ve etkileri ile mücadele için acil olarak adım atmak
14. Okyanusları, denizleri ve deniz kaynaklarını sürdürülebilir kalkınma için korumak ve sürdürülebilir şekilde kullanmak
15. Karasal ekosistemleri korumak, restore etmek ve sürdürülebilir kullanımını sağlamak, ormanların sürdürülebilir kullanımını sağlamak, çölleşme ile mücadele etmek, toprakların verimlilik kaybını durdurmak ve geriye çevirmek ve biyo çeşitlik kaybını durdurmak
16. Sürdürülebilir kalkınma için barışçıl ve herkesi kucaklayan toplumları teşvik etmek, herkesin adalete erişimini sağlamak, her seviyede etkin, hesap verebilir ve kucaklayıcı kurumlar inşa etmek
17. Sürdürülebilir kalkınma için küresel ortaklığın uygulama araçlarını güçlendirmek ve küresel ortaklığı yeniden canlandırmak

Söz konusu 17 hedefin gerçekleştirilmesi hem ulusal hem de uluslararası düzeyde temel bir mutabakatın olmasına bağlıdır.

Sürdürülebilir kalkınma ve büyümenin sürdürülebilirliği ayırımına değinmek yararlı olacaktır. Sürdürülebilir kalkınma, çevrenin ve doğal kaynakların miktarında bir azalmaya sebebiyet vermeden büyümeyi ifade eden sosyal ve çevresel dinamikleri de içeren bir kavramdır. Buna karşın büyümenin sürdürülebilirliği, ülkelerin uzun dönemde büyüme hızlarının belirli bir seviyede tutulmasını açıklayan, çevresel faktörlerden bağımsız, makroekonomik bir olgudur (Uysal).

Büyüme konusunda bir takım standartlar belirlenebilmekle beraber, ideal oranın ne olduğu, ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Ekonomik konjonktür ve ülkelerin özgün iç dinamikleri büyüme oranlarını değişken kılmaktadır.

Örneğin ABD için yüksek olarak değerlendirebilecek bir büyüme oranı, Çin açısından bakıldığında, durgunluğa işaret ediyor olabilmektedir (Eğilmez).

Yine de, gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde, öncelikle yoksulluğu azaltmak, kişi başına düşen milli gelirde kayda değer bir artış sağlamak dolayısıyla sosyal refahı artırmak için gerçekleştirilmesi gereken asgari bir ideal oran belirlenmelidir ve bu doğrultuda ekonomik faaliyetler yürütülmelidir. (kendi düşüncem)

Ülkeler açısından gelişmişlik düzeyini sadece büyüme oranları üzerinden açıklamak yeterli değildir. Büyüme oranları, milli gelir ve GSMH'nin yanı sıra, ülkelerin milli servetleri diğer bir önemli göstergedir. Doğal kaynaklar, insan kaynakları ve üretilmiş varlıklar dâhil edilerek ölçülen milli servet, doğal kaynaklarca zengin ülkelerde daha yüksek çıkmaktadır. Dolayısıyla "yeşil bir GSMH" hedefleyen ülkeler, ulusal hesaplamalarına çevre ile ilgili güçlü politikalar ve önlemler dâhil etmelidir (Hamilton, 2002).

Bu noktada Dünya ekonomilerindeki hâkim sistem olan kapitalizme bir eleştiri yöneltmek yerinde olur. Ekonomik büyüme, kapitalizmden bağımsız düşünülebilecek bir kavram değildir. Ancak kapitalizmin, "vahşi" niteliği ve işleyişindeki aksaklıklar yeniden düşünülmeli ve sürdürülebilir kalkınma anlayışı çerçevesinde dönüştürülmelidir. Aksi halde sürdürülebilir kalkınmanın tanımında vurgulanan, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme becerisi sekteye uğramaya devam edecek ve ağır maliyetler ortaya çıkacaktır.

3. Sürdürülebilir Kalkinma Ve Yaşam Kalitesi

Kalkınmanın sürdürülebilirliği hem gezegenin hem mevcut neslin hem de gelecek nesillerin yaşam kalitesi açısından önemlidir. İnsani ilerlemenin devamı, eğitim, sağlık hizmetlerinin niteliğinin iyileştirilmesi, buna bağlı olarak toplumun tüm bireylerinin söz konusu hizmetlere erişiminin sağlanması ve yoksulluğun azaltılması için sürdürülebilir kalkınma anlayışının yerleşmesi artık bir gerekliliktir. Çevreyi ve doğal kaynakları koruyarak yürütülen üretim faaliyetleri büyümenin niteliğini bu anlamda olumlu etkileyecektir.

Bu noktada sürdürülebilirlik paradigmasının bilgi ile ilişkisine değinmek gerekir. Sürdürülebilirlik, insanın yaşam kalitesinin ölçülebilmesini de ifade eder. Ekonomik, çevresel ve sosyal bir "sağlama"dır. Bu anlamda bilgi, kalkınma ve sosyal refah seviyesindeki kademeli artışın kalbidir. İcat ve yenilik yapma becerisi (AR-GE), insanoğlunun sadece bugün değil gelecekteki yaşamını da etkileyecek şekilde geliştirilmelidir (Hamdija and Carvalho, 2010).

Özmete ve Özdemir (2015), kalkınma kavramını, yaşam kalitesini temel alarak 3 sınıfta değerlendirmişlerdir:

- *Ekonomik Kalkınma*: İnsanların refah ve mutluluğu, mal ve hizmetlerin gelişmiş bir ekonomik yapı içerisinde üretilmesi ile sağlanacaktır.
- *Sosyal Kalkınma:* Sağlık, eğitim, altyapı, şehirleşme, yoksulluğun azaltılması, istihdam yaratılması ve çevre sorunları gibi yaşamı ilgilendiren dinamiklerin iyileştirilmesi ile sağlanacaktır.
- *İnsani Kalkınma:* "Bireysel ve toplumsal olarak tüm insanların, sahip oldukları potansiyellerini kalkınma için kullanmaları ve ülkenin olumlu yönde gelişmesinde yapıcı rol oynamalarının sağlanması ve bizzat bireyin kalkınma sürecinde aktör haline gelmesi" ile sağlanacaktır.

Kılıç ve Yücel'e göre (2013): Yaşam kalitesini daha iyi bir seviyeye taşıyabilecek önemli adımlardan birisi de ülkeler içi bölgesel kalkınma anlayışının geliştirilmesidir. Yapılan araştırmalar yoksulluk ve adaletsiz gelir dağılımının sorunlu olduğu ülkelerde sosyal ve siyasal istikrarsızlıkların daha fazla yaşandığını göstermektedir. Çevrenin korunmasının yoksulluk üzerinde direkt bir etkisi olmasına karşın, Johannesburg'da gerçekleşen Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi'nde ortaya koyulduğu üzere, dünyada 1,2 milyar insanın günde bir dolardan, yarısının da iki dolardan daha az günlük gelir elde etmektedir.

4. Göstergeler Ve Değerlendirme

Sürdürülebilir kalkınma anlayışının benimsenmesinin, ülkelerin gerek ekonomik gerekse sosyal refahının artmasına ciddi katkılar sağladığı açıktır. Söz konusu katkıları somut olarak ortaya koyabilmek için de sürdürülebilir kalkınma dinamiklerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Bu amaçla Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Komisyonu tarafından, sürdürülebilir kalkınma göstergeleri belirlenmiş ve geliştirilmiştir.

ANA TEMA	ALT TEMA	ÇEKİRDEK GÖSTERGE	DİĞER GÖSTERGE
Yoksulluk	Gelir Yoksulluğu	Ulusal yoksulluk sınırının altında yaşayan nüfus oranı	Günde 1 doların altında gelir elde eden nüfüs oranı
	Gelir Eşitsizliği	Beşte birlik en yüksekten en düşüğe, milli gelirin paylaşım oranı	
	Sanitasyon	Gelişmiş sanitasyon olanaklarını kullanan nüfus oranı	

	İçme Suyu	Gelişmiş su kaynaklarını kullanan nüfus oranı	
	Enerjiye Erişim	Elektriksiz veya modern enerji sistemlerine erişemeyen hanelerin payı	Yemek pişirmede katı yakıt kullanan nüfus yüzdesi
	Yaşam Koşulları	Gecekonduda yaşayan kentsel nüfus oranı	
Yönetim	Yolsuzluk	Rüşvet almış nüfus yüzdesi	
	Suç	Yüzbinlik nüfus başına gerçekleşen kasıtlı cinayet sayısı	
Sağlık	Ölüm Oranı	Beş yaş altı ölüm oranı	
		Doğumda yaşama beklentisi	Doğumda sağlıklı yaşama beklentisi
	Sağlık Hizmetleri	Sağlık kuruluşlarına öncelikli erişimi olan nüfusun yüzdesi	Doğum kontrolünün tekrarlanma sıklığı
		Bulaşıcı çocuk hastalıklarına karşı aşılama	
	Beslenme Durumu	Çocukların beslenme durumu	
	Sağlık Durumu ve Riskler	Sıtma, AIDS, verem gibi ciddi hastalıklardan ölüm oranı	Tütün kullanım sıklığı
			İntihar oranı
Eğitim	Eğitim Seviyesi	Temel eğitimin son derecesine gelme oranı	Yaşam boyu öğrenme
		İlköğretime net katılım oranı	
		Ortaokul veya lise seviyesinde okullara katılım düzeyi	
	Okuryazarlık	Yetişkin okuma yazma oranı	
Nüfus İstatistikleri	Nüfus	Nüfus Artış Hızı	Toplam doğurganlık oranı
		Bağımlılık Oranı	
	Turizm		Ana turistik bölgelerde yaşayanların turistlere oranı
Doğal Felaketler	Güvenlik Açıkları		Doğal felaketlerden dolayı insani ve ekonomik kayıplar
	Felaket Hazırlığı ve Müdahale		

Atmosfer	İklim Değişikliği	Karbondioksit salınımı	Sera gazı salınımı
	Ozon Tabakasındaki İncelme	Ozon tabakasını inceltici madde kullanımı	
	Hava Kalitesi	Kentlerde hava kirleticilerin ortam yoğunlaşması	
Arazi	Arazi Kullanımı ve Durumu		Arazi kullanım değişimi
			Arazi bozulumu
	Çölleşme		Çölleşmeden etkilenen arazi
	Tarım	Ekilebilir ve ekilmiş arazi	Gübre kullanım verimliliği
			Tarım ilacı kullanımı
			Organik tarım arazisi
	Ormanlar	Ormanlarla kaplı arazi oranı	Yaprak dökümü ile zarar görmüş ağaç oranı
			Sürdürülebilir orman yönetimi altındaki orman arazisi
Okyanuslar, Denizler ve Kıyılar	Kıyı Bölgesi	Kıyı bölgesinde yaşayan toplam nüfusun oranı	Yüzme suyu kalitesi
	Balıkçılık	Güvenli biyolojik sınırlar içerisindeki balık stoku	
	Deniz Ortamı	Korunmuş denizalanı oranı	Deniz tropik endeksi
			Mercan kayalığı ekosistemleri ve canlı örtü oranı
Tatlısu	Su Kalitesi	Kullanılan toplam su kaynaklarının oranı	
		Ekonomik faaliyetler için kullanılan su yoğunluğu	
	Su Kalitesi	Tatlı suda bulunan dışkı koliformu varlığı	Su kaynaklarının biyokimyasal oksijen gereksinimi
			Atık su arıtma
Biyo-çeşitlilik	Ekosistem	Genel ve ekolojik bölge tarafından korunmuş karasal alan oranı	Korunmuş alanların yönetim etkinliği
			Seçilmiş anahtar ekosistem alanı

			Doğal yaşam alanlarındaki parçalanma
	Türler	Türlerin durumundaki değişiklik tehdidi	Seçilmiş anahtar türlerin miktarı
			İstilacı yabancı türlerin miktarı
Ekonomik Gelişme	Makroekonomik Performans	Kişi başına düşen GSYİH	Brüt tasarruflar
		GSYİH içerisindeki yatırım oranı	GSMH içerisindeki ayarlanmış net tasarruf yüzdesi
			Enflasyon oranı
	Sürdürülebilir Kamu Finansmanı	Borçların GSMH'ye oranı	
	İstihdam	İstihdam-nüfus oranı	Kırılgan istihdam
		İşgücü verimliliği ve birim işgücü maliyetleri	
		Kadınların tarım dışı sektörlerdeki istihdamı(gelir elde ettikleri)	
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri	100 kişi başına düşen internet kullanımı	100 kişi başına düşen sabit telefon hattı
			100 kişi başına düşen mobil telefon kayıtlı kullanıcısı
	AR-GE		GSYİH içerisindeki AR-GE harcamalarının yüzdesi
	Turizm	Turizmin GSYİH'ya katkısı	
Küresel Ekonomik Ortaklık	Ticaret	GSYİH yüzdesi olarak cari açık	Az gelişmiş ve gelişmiş ülkelerden yapılan ithalat payı
			Az gelişmiş ve gelişmiş ülkelere yapılan ihracata uygulanan tarife engelleri ortalaması
	Dış Finansman	GSMH'nın yüzdesi olarak verilen veya alınan net resmi kalkınma yardımları	GSYİH yüzdesi olarak doğrudan yabancı yatırım ve net giriş-çıkışlar
			GSMH yüzdesi olarak gurbetçi döviz havaleleri

Tüketim ve Üretim Kalıpları	Mal Tüketimi	Ekonomideki mal yoğunluğu	Yurtiçi mal tüketimi
	Enerji Kullanımı	Toplam ve ana kullanıcı kategorisine göre yıllık enerji tüketimi	
		Toplam ve ekonomik faaliyetler için enerji kullanım yoğunluğu	
	Atık çıkarma ve yönetimi	Çıkarılması tehlikeli atık	Atık çıkarma
		Atık arıtma ve yok etme	Radyoaktif atık yönetimi
	Ulaştırma	Yolcu taşımacılığının modal bölünme analizi	Yük taşımacılığının modal bölünme analizi
			Taşımanın enerji yoğunluğu

Kaynak : United Nations

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere, yaşam kalitesini iyileştirmeyi hedefleyen sürdürülebilir kalkınma göstergeleri, New York Zirvesi'nde kabul edilen 2030 kalkınma hedefleri ile örtüşmektedir. Bu hedefler doğrultusunda ülkeler çevre ve diğer sosyal tahribatları minimum düzeye indirecek kalkınma politikaları benimsemeli ve ekonomik faaliyetlerini bu politikalar doğrultusunda yeniden düzenlemelidir.

5. Sonuç

Sürdürülebilirlik, ekonomik, sosyal, çevresel pek çok bileşeni olan dinamik bir kavramdır. Bu anlamda mevcut sorunlar her ne kadar ülkelere aitmiş gibi görünse de dünya artık küresel bir ekosistemdir ve sorunlar da ortaktır. Klasik kalkınma teorileri çerçevesinde sürdürülen faaliyetlerin gezegene verdiği zararlar yadsınamaz. Söz konusu zararlar salt çevreyi etkilememekte, onun ayrılmaz bir parçası olan insanoğlunun yaşam kalitesine de son derece olumsuz etkiler yapmaktadır.

Kalkınma faaliyetlerinin yarattığı bu negatif etkilere karşı sürdürülebilirlik anlayışı ortaya çıkmış ve yıllar içerisinde de birçok ülkenin katkılarıyla geliştirilmiştir. Yoksulluğu azaltıcı, sağlık ve eğitim gibi sosyal dinamikleri herkes için erişilebilir kılan, yenilenebilir enerji kaynakları ile üretimi hedefleyen, kısaca insanın yaşam kalitesini iyileştirecek politikalar geliştirmek, sürdürülebilir kalkınma anlayışının temel amacı olmuştur.

Bu çalışma, sürdürülebilir kalkınma anlamında yapılan güncel çalışmalar kapsamında, sürdürülebilir kalkınma hedeflerini ve göstergeler ışığında insan yaşam kalitesini etkileyecek kalemleri açıklamayı hedeflemektedir. Söz konusu kalemlerde gerçekleştirilecek gelişimin, dünya ve insan yaşamına da olumlu yansıyacağı aşikârdır.

Sonuç itibariyle kalkınma faaliyetlerinin sürdürülebilir kaynaklarla, insan yaşamının her dinamiğini sağaltmayı gözeterek yapılması, gelecek odaklı kalkınma anlayışının yerleşmesine olanak tanıyacaktır.

Kaynaklar

- Afgan, N.H. and Carvalho M. G. (2010), The Knowledge Society: A Sustainability Paradigm,, Cadmus, A paper series of the South east european division of the World Academy of World and science volume 1 ıssue

- Hamilton, Kirk (2002). Accounting for Sustainability, Environment Department The World Bank, http://www.oecd.org/dataoecd/18/53/2713847.doc
- Kılıc, S. and Yucel, F. (2013), Sürdürülebilir Bölgesel Kalkınma Üzerine Ekolojik Bir Yaklaşım, Cag University Journal of Social Sciences, 10(1)
- Ozmete, E. and Ozdemir, P. (2015), Türkiye'de Sürdürülebilir Kalkınma Göstergelerinin Analizi: Sosyal Refah Ve Sosyal Hizmetler, Hacettepe Üniversitesi Iktisadi ve Idari Bilimler Fakültesi Dergisi , Hacettepe University Journal of Economics & Administrative Sciences , Cilt: 26, Sayı:1
- Uysal, Ö.(2013), Sürdürülebilir Büyüme Kavramının Çevre ve Ekonomik Boyutlarının Ayrıştırılması. Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, International Journal of Alanya Faculty of Business C:5, S:2, s. 111-118
- http://unesco.org.tr/dokumanlar/duyurular/skh.pdf) :
- http://www.mahfiegilmez.com/2014/12/turkiye-ekonomisi-gostergeleri-ve-ideal.html
- http://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/post-2015/sdg-overview/
- http://www.un.org/esa/sustdev/natlinfo/indicators/guidelines.pdf

WORLD OF WARCRAFT OYUN ORTAMININ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLİRLİĞİNE YÖNELİK OYUNCU GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Arş. Gör. Murat TOPAL
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

mtopal@sakarya.edu.tr

Arş. Gör. Safa EROĞLU
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

seroglu@sakarya.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı World of Warcraft (WoW) oyununun doğal üyesi olan oyuncuların, oyun ortamının yabancı dil öğretimi için kullanımına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Veriler WoW oyununu orijinal sunucularda oynayan 14 oyuncudan yar-yapılandırılmış formlar kullanılarak toplanmıştır. Katılımcıların ikisi kadın ve 12 si erkektir ve yaş aralığı 18 ile 28 arasındadır. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma bulgularına göre katılımcıların yarıdan fazlası WoW oyununun eğitim amaçlı kullanılabileceğini ve katılımcıların büyük çoğunluğu ise WoW oyununun yabancı dil eğitiminde kullanılabileceği fikrini desteklemektedir. Ayrıca katılımcıların büyük bölümü kendi dillerinde ve yabancı dilde oyunla ilgili olan topluluklara katılma ihtiyacı hissettiklerini ifade etmektedirler. Katılımcıların dördü yabancı dilde iletişim kurmaları gerektiğinde sohbet kutuları ile yazışmak yerine internet üzerinden sesli konuşmayı sağlayan araçları kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Katılımcıların yarısı WoW oyununu oynamaya başladıktan sonra yabancı dil olarak İngilizcelerinin orta düzeyde geliştiğini düşünmektedir. Bunlara ilave olarak katılımcıların yanıtlarına bakıldığında oyunla ilgili problemleri çözmeyi amaçlayan gruplar (Party, raid, guild) ile oyun içindeki sesli ve yazışma şeklinde iletişim kurmayı sağlayan platformların yabancı dil olarak İngilizce alıştırma yapmak için kullanılabileceğini düşünmektedir. WoW ve benzeri oyunlarda yabancı dil alıştırması yapılabilmesi için yeni yöntemlerin uygulanması ve denenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil öğretimi, devasa çok oyunculu çevrimiçi rol yapma oyunu, World of Warcraft, bilgisayar oyunları, öğrenme*

INVESTIGATION OF PLAYER VIEWS TOWARDS POSSIBILITY OF USING WORLD OF WARCRAFT GAME ENVIRONMENT IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Abstract

This study aims investigate views of the players; "natural members of World of Warcraft (WoW) game" towards possibility of using these game environment in foreign language learning. Data was collected via semi-structured interview with 14 participants who playing WoW on original servers. Two of the participants were female and age range was 17-28. Data analyzed with content analysis method. According to the findings more than half of the participants reported that WoW could be used for educational purposes, most of them support the idea that WoW could be use foreign language learning. Also most of the

participants reported that they felt themselves to must join in-game and out-of-game communities in their own and foreign language. 4 of the participants prefer "speaking over internet tools" while playing in contrast with "just typing in chat boxes" when they need to interact in foreign language. Half of the participants reported that after started playing WoW contributed their English as foreign language moderately. Results show that players of WoW find it possible that foreign language learning can be practiced through MMORPG games like WoW because of their in-game-typing and voice-over-ip tools as a platform or groups aim at solving game-related problems. It is suggested that new methods can be apply and try for foreign language practicing in WoW and similar games.

Keywords: *Foreign language learning, massive multiplayer online role playing games, World of warcraft, serious games, learning*

1. Giriş

Küreselleşme, ekonomik ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmek için günümüz teknolojilerini günlük yaşamlarında etkili kullanabilen nitelikte bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgiye ulaşmada, onu sorgulamada ve değerlendirmede nitelikli bireyler için dijital araçlar ve internetin etkin kullanılması oldukça önemlidir (ISTE, 2012). Özellikle internet önemli bir bilgi kaynağı olmakla birlikte gelecek nesil için daima var olacaktır (Steinkuehler, 2008).

İnternet ve dijital teknolojileri etkin kullanmak bireyler için birer gereklilik olmasının yanında, eğitim ve öğretim teknolojisi olarak da yaygın olarak kullanılmaktadır. Eğitim alanındaki birey, içerik veya başka konulardan kaynaklanan problemlerin giderilmesi, mevcut durumun iyileştirilmesi için eğitim ve öğretim teknolojilerinden yaygın olarak faydalanılmaktadır. Özellikle öğrenen kaynaklı problemlerin çözümüne yönelik kullanılan bu teknolojiler, yaşamlarının neredeyse tamamında teknoloji ile beraber yaşayan bireyleri motive etmek için yalnız başına yeterli değildir ve bu nedenle öğrenenlerin katılımını, devamlılığını, isteğini ve bağlılığını artıracak metot ve durumlar geliştirilmelidir (Kiili, 2005).

Çağımızda gittikçe dijitalleşen bir dünyanın içinde doğan ve yetişen bireyler bu dijital araçları günlük yaşamlarında kullanmada, bu kültür içerisinde büyümeyen daha önceki kuşaklara kıyasla gittikçe beceri kazanmakta hatta bu etki bireylerin gittikçe daha farklı düşünme süreçlerine sahip olmalarına neden olmaktadır (Prensky, 2001). Prensky (2001) günümüz bireylerini yetiştirmek için tasarlanmış olan mevcut eğitim sisteminin çağımızda yetişen bireyler için uygun olmadığını, bugünkü bireylerin ihtiyaçlarının birçok yönde değiştiğini ifade etmektedir. Özellikle bilgiye ulaşan, onu sentezleyip kendi yaşamında kullanılır hale getirebilen bireyleri gerektiren çağımızda (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003), eğitim ve öğretimde kullanılan güncel sorgulama aktiviteleri öğretimin süreç boyutuna yönelik doğru tutumu teşvik edememektedir (Steinkuehler ve Duncan, 2008). Bilgisayar oyunları ise doğru tutumları gerçekleştirmede önemli potansiyele sahip görülmektedir (Steinkuehler ve Duncan, 2008).

Günümüzde bilgisayar oyunları oldukça büyük bir kitle tarafından bir eğlence aracı olarak kullanılan bilgisayar oyunları, bireylerin kendi istekleri ile oynadıkları, dış dünyadan bağımsız kendi kuralları olan ve eğlence unsurları içeren dijital ortamlardır (Garris, Ahlers ve Driskell, 2002). Özellikle güncel bilgisayar oyunları ilköğretimden, yükseköğretime ve hatta yetişkinlere kadar birçok kişi tarafından kabul görmektedir. Oyun sektöründe gerçekleşen ilerlemeler sayesinde ses, görüntü ve kurgu olarak daha gerçekçi veya gerçeği yansıtma güçleri yüksek olan oyunlar yapılmaya başlanmış ve oyun sektörü ekonomik olarak büyük bir endüstri halini almıştır. Bilgisayar oyunları, eposta, internet, cep telefonu ve anlık mesajlaşmalar çağımızda yetişen bireylerin hayatlarının bütünleşik parçalarıdır (Prensky, 2001). Ayrıca bilgisayar oyunlarından sağlık, askeri, iş dünyası gibi alanlarda yararlanılmaktadır (Karakuş, İnal ve Çağıltay, 2008).

Bilgisayar oyunları, oyunculara ilgi uyandırmakta ve ödüllendirici deneyimle sağlamaktadır. Eğitim uzmanları bu oyunların katılım ve bağlılığı sağlayabilme özellikleri ile ilgilenmekte ve motivasyonel özellikleri kullanılarak öğrenmeyi geliştirmeyi, buna bağlı olarak da öğretimsel hedeflerde başarıya

ulaşmayı mümkün görmektedirler (Gee, 2007). Pillay'a (2002) göre bilgisayar oyunları özellikle çocukların performanslarına olumlu katkı sağlayabilir niteliktedir; çünkü çocuklar oyunla eş zamanda öğrenmeleri gereken bilgi ve becerileri öğrenebilmektedirler. Barab, Thomas, Dodge, Carteaux, Tuzun ve Goodrich'e (2002) göre, bilgisayar oyunları gibi etkileşim ve katılım sağlayan ortamlar öğrenenlerin bilgi ve becerilerini gerçekçi ve otantik ortamlarda deneyip yansımalarını görerek deneyimlemelerini sağlamaktadır.

Son zamanlarda bilgisayar oyunları gittikçe dünyanın farklı bölgelerindeki insanları aynı platformlarda bir araya getirebilen, internet üzerinden çevrimiçi biçimde oynanabilecek şekilde gelişim göstermişlerdir. Bu türler içerisinde en çok ilgi görenlerden biri MMORPG (Massive Multiplayer Online Role Playing Game) yani, devasa sanal dünyalarda binlerce oyuncunun oyunun sunduğu farklı rollerden birini üstlenerek eşzamanlı olarak oynayabildiği oyunlardır. Bir MMORPG oyunu 2 veya 3 boyutlu dev sanal dünyalardan oluşan, "avatar" denen karakterler ile oyuncuların gönüllü olarak katıldıkları dijital ortamlarda, oyuncular ve oyun ortamı ile karşılıklı etkileşimde bulunulan dijital çevreleri ifade eder (Yee, 2006; Steinkuehler ve Williams, 2006). MMORPG oyunlarında önceden kodlarla belirlenmiş sınırlar ve kurallar vardır (Williams, Ducheneaut, Xiong, Zhang, Yee ve Nickell, 2006). Her gün milyonlarca insan MMORPG oyunları aracılığıyla sanal dünyalarda birbirleriyle etkileşime geçmektedir. Brown ve Bell'e (2004) göre MMORPG oyunları dünyadaki en popüler ve en iş birlikçi ortamlardır. Yee (2001) MMORPG oyunları oyun özelliğinin yanında topluluk özellikleri ile de ön plana çıkmakta olduğu görüşündedir. Williams, Ducheneaut, Xiong, Zhang, Yee ve Nickell (2006) çevrimiçi sanal dünyalarda, oyunların sosyal olarak önemli olduğunu ifade etmektedirler.

WoW (World of Warcraft) oyunu MMORPG oyunları içerisinde en büyük paya (Woodcock, 2008) ve dünya genelinde yaklaşık 12 milyon oyuncuya sahiptir (Blizzard Press, 2010). WoW oyuncuları sanal dünyalara avatar denilen sanal karakterler ile katılırlar ve bu sanal dünyalarda keşifler yapan, savaşan, sosyalleşen, para kazanan, meslek edinebilen, 60 (son sürümde 90) seviyeye kadar yükselebilen karakterler geliştirirler. Oyun karmaşıktır ve strateji geliştirmeyi, oyun hakkındaki binlerce gerçeğin keşfedilmesini, karakter gelişimi ile ilgili akıllıca seçimlerin yapılmasını gerektirir (Nardi, Ly ve Harris, 2007). Sıradan bir WoW oyuncusu yalnız başına ve diğer oyuncularla beraber; farklı rollerdeki "avatarlar" ile sanal dünyada gezebilir, avcılık yapabilir, bitki ve maden toplayabilir, balık tutabilir, görev yapabilir, savaşabilir, meslek sahibi olabilir ve oyunda güçlenmek için seviyesini artırabilir (Steinkuehler ve Duncan, 2008). WoW içerisinde ömrü kısa amaç odaklı gruplardan, gerçek dünyaya kadar uzanabilen derin ve devamlı ilişkilerin kurulduğu gruplara kadar birçok sosyal etkileşimin yaşandığı bir ortamdır (Williams, Ducheneaut, Xiong, Zhang, Yee ve Nickell, 2006). Gee (2007)'ye göre WoW gibi iyi hazırlanmış bilgisayar oyunları işyerleri ve okullar gibi kurumlar için işbirliğini ve görevler arası takım çalışmasını öğretebilir çünkü çok oyunculu oyunlar içindeki gruplar avcı, savaşçı yada rahip gibi her biri oyunu farklı şekilde oynayan farklı karakter tiplerinden oluşur ve oyuncular genellikle birbirleriyle gerçek hayattaki karakterleriyle değil oyuna katıldıkları sanal kimliğin sahip olduğu rol fonksiyonları ile etkileşime geçerler. Bu rol fonksiyonları oyuncuları bir takım içinde hareket etmeye ve oyuncular arası iletişim kurmaya zorlar. Ayrıca oyuncuların oyun esnasında herhangi bir şekilde diğer oyuncular ile iletişim kurmak zorunda kalabilmekte ve ağırlıklı olarak İnglizce olmakla birlikte herhangi bir yabancı dil aracılığı ile oyuncuların iletişim kurmaları gerekebilmektedir.

Bilgisayar oyunları günümüzde yabancı dil pratiği yapılabilecek önemli ortamlardır. Birçok birey yabancı bir ülkeye gitmeden, yaşadığı çevrede bir yabancı dil pratiği yapma şansına sahip değildir. Ancak çevirimiçi WoW gibi oyunlar sayesinde herhangi bir birey evinden bilgisayar aracılığı ile iletişimin yoğun bir şekilde kullanıldığı sanal bir ortam içerisinde yazışarak ve sesli olarak yabancı dil pratiği yapabilir. Çalışmanın amacı WoW oyununun yabancı dil öğretiminde kullanılabilirliğine yönelik, oyunun doğal üyeleri olan oyuncuların görüşlerini incelemektir.

2. Yöntem

Araştırmanın yöntemi için nitel araştırma yöntemlerinden, nitel araştırma modellerinden fenemolojik araştırma deseni uygun olarak belirlenmiştir. Bu yöntemin seçilmesinin nedeni, var olduğu düşünülen bir durumun incelenip ortaya çıkarılması gerektiğidir.

Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak aktif biçimce orijinal sunucularda

WoW oynayan Türk oyunculardan seçilmiştir. Bu oyuncular orijinal oyun sunucularından biri olan "Deathwing" adlı realmde oynayan, "Small Gods" adlı guild in Türk oyuncuları ve forum.donanımhaber.com adlı internet sitesindeki WoW forumunun aktif orijinal sunucularda oynayan çalışmaya katılmayı kabul eden 14 WoW oyuncusudur.

Araştırmada veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme olarak belirlenmiştir. Bu görüşme oyuncuların oyunla ilgili bilgi düzeylerini ve düşüncelerini belirlemek için hazırlanmıştır.

3. Bulgular

Çalışma bulguları farklı temalar altında aşağıda sunulmuştur.

3.1 Oyuncuların oyunla ilgili istatistikleri

Tablo 1. Oyuncu istatistikleri

Oyun oynama süresi (yıl)	f	Haftalık oyun süresü (saat)	f
4 yıl	1	14	1
5 yıl	2	18	2
6 yıl	3	21	3
7 yıl	3	24	4
8 yıl	3	28	1
9 yıl	2	35	2
		58	1

Bulgulara göre oyunculaın en az 4 yıldır WoW oyununu oynadığı, ortalama oyun süresininde 6,7 yıl olduğu görülmektedir. Oyuncuların haftalık oyun sürelerine bakıldığında ise oyuncuların en az haftada 14 saat ortalama ise 26 saat WoW oynadıkları görülmektedir.

3.2 Oyuncuların oyuna başlama nedenleri

Tablo 2. Oyuncuların oyuna başlama nedenleri

Oyuncuların oyuna başlama nedenleri	f
Arkadaş tavsiyesi ile başladım	6
Eğlenmek ve güzel vakit geçirmek için başladım.	4
Oyunun görsel efektleri ve köklü hikayesi ilgimi çekti	4
Gerçek kişilerle çevrimiçi şekilde oynanması, sosyalleşme imkanının olması	3
Arkadaşlarımla birlikte olmak için başladım	2
Daha önce oynadığım benzer MMORPG oyunlarından daha eğlenceli olduğu için başladım.	2
Arkadaşlarımla bağımı sürdürmek için başladım.	1
Oyunun kaldığım yerden devam edebilme imkanı beni cezbetti	1
Oyunun emek ve özen gerektirmesi ilgimi çekti	1
Oyunun medya ve oyun dünyasındaki başarısı ilgimi çekti	1

Bulgulara göre oyuncuların en çok arkadaş tavsiyesi ve eğlenme amacıyla oyuna katıldıkları görülmektedir.

Bunun yanında oyunun köklü bir hikayesinin olması, eğlenme amacı ve gerçek kişilerle etkileşimli bir şekilde oynanması oyuna başlangıç nedenlerinden bazılarıdır.

3.3 "Oyuncuların oyuna dahil olmak için ön araştırma yaptınız mı?" "Hangi dildeki kaynakları tercih ediyorsunuz?" sorularına verdikleri yanıtlar

Tablo 3. "Oyuncuların oyuna dahil olmak için ön araştırma yaptınız mı?" "Hangi dildeki kaynakları tercih ediyorsunuz?" sorularına verdikleri yanıtlar

"Oyuncuların oyuna dahil olmak için ön araştırma yaptınız mı?" "Hangi dildeki kaynakları tercih ediyorsunuz?"sorularına verdikleri yanıtlar	f
Arkadaşlarıma soruyorum	7
İngilizce kaynakları tercih ediyorum	6
Türkçe forum ve bilgi bankalarından bilg ediniyorum	5
Bilgi edinmiyorum, deneme-yanılma yoluyla kendim deneyimliyorum	3
Oyun içerisindeki İngilizce kaynakları tercih ediyorum	2

Bulgulara göre oyuncuların çoğunlukla arkadaşlarına sorarak bilgi aldıkları, ayrıca Türkçe kaynaklar kadar İngilzce kaynaklarıda tercih ettikleri görülmektedir.

3.4 "Oyuna dahil olduktan sonar ne gibi kaynaklardan faydalanıyorsunuz?" "Daha çok hangi dildeki kaynakları tercih ediyorsunuz?" sorularına verdikleri yanıtlar

Tablo 4. "Oyuna dahil olduktan sonar ne gibi kaynaklardan faydalanıyorsunuz?" "Daha çok hangi dildeki kaynakları tercih ediyorsunuz?" sorularına verdikleri yanıtlar

"Oyuna dahil olduktan sonar ne gibi kaynaklardan faydalanıyorsunuz?" "Daha çok hangi dildeki kaynakları tercih ediyorsunuz?" sorularına verdikleri yanıtlar	f
Oyunla ilgili wowhead, wowwiki, thottbot, gibi İngilizce forum ve bilgi bankalarından bilgi ediniyorum	7
Oyunla ilgili Türkçe forumlar	4
Diğer Türk oyunculara soruyorum	4
Diğer yabancı oyunculara soruyorum	4
Oyunun orjinal kaynaklarını kullanıyorum (Resmi web sayfasındaki bilgiler ve forumlar)	3
Arkadaşlarıma soruyorum	2
Deneme yanılma yoluya öğreniyorum	2
Oyunla ilgili İngilizce videolar	1

Bulgulara göre oyuncuların oyuna dahil olduktan sonra daha çok deneyimlere yönelik bir bilgi arayışı içine girdikleri İngilizce ve Türkçe kaynakları inceledikleri görülmektedir.

3.5 "Oyun esnasıda diğer oyuncularla yazışarak mı yoksa sesli mi iletişim kurmayı tercih ediyorsunuz?" "Ana diliniz dışında konuşmalara dahil oluyor musunuz?" sorularına verdikleri yanıtlar

Tablo 5. "Oyun esnasıda diğer oyuncularla yazışarak mı yoksa sesli mi iletişim kurmayı tercih ediyorsunuz?" "Ana diliniz dışında konuşmalara dahil oluyor musunuz?" sorularına verdikleri yanıtlar

"Oyun esnasıda diğer oyuncularla yazışarak mı yoksa sesli mi iletişim kurmayı tercih ediyorsunuz?" "Ana diliniz dışında konuşmalara dahil oluyor musunuz?" sorularına verdikleri yanıtlar	f
Türkçe yazışıyorum	13
İngilizce yazışıyorum	12
Türkçe sesli konuşuyorum	6
İngilizce sesli konuşuyorum	4

Bulgulara göre oyuncuların her iki dilde de daha çok yazıştıkları görülmektedir. Ancak Türkçe ve İngilizce sesli konuşma oranı ve yazışma oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

3.6 Oyuncuların İngilizce Düzeyleri ve "Oyun İngilizce Düzeyinize Katkı Sağladı mı" sorularına verdikleri yanıtlar

Tablo 6. Oyuncuların İngilizce Düzeyleri

Oyuncuların İngilizce Düzeyleri	Zayıf (f)	Orta (f)	İyi (f)	Çok İyi (f)
Konuşma	9	3	1	-
Dinleme	5	6	2	-
Yazma	5	5	3	-

Tablo 7. "Oyun İngilizce Düzeyinize Katkı Sağladı mı" sorularına verdikleri yanıtlar

"Oyun İngilizce Düzeyinize Katkı Sağladı mı" sorularına verdikleri yanıtlar	Hiç Katkı Sağlamadı (f)	Az Düzeyde Katkı Sağladı (f)	Orta Düzeyde Katkı Sağladı (f)	Çok Katkı Sağladı (f)
Konuşma	3	4	6	-
Dinleme	4	3	6	-
Yazma	-	6	6	-

3.7 Oyuncuların "Oyunda yer alan birçok görev oyuncuların birlikte belirlenen hedeflere ulaşmasından oluşuyor. Oyundaki bu etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizi oyuna bağlamada etkisi var mı?" sorusuna verdikleri yanıtlar

Tablo 8. Oyuncuların "Oyunda yer alan birçok görev oyuncuların birlikte belirlenen hedeflere ulaşmasından oluşuyor. Oyundaki bu etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizi oyuna bağlamada etkisi var mı?" sorusuna verdikleri yanıtlar

Oyuncuların "Oyunda yer alan birçok görev oyuncuların birlikte belirlenen hedeflere ulaşmasından oluşuyor. Oyundaki bu etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizi oyuna bağlamada etkisi var mı?" sorusuna verdikleri yanıtlar	f
Oyunun takım oyunu gerektirmesi ve farklı roller içermesi beni oyuna bağlar	13
Oyun içi grup etkinlikleri dostluklar oluşturuyor	6
Oyunun çevrimiçi olması gerçek kişilerle oynanması beni oyuna bağlayan önemli etkenlerdendir	6

Oyun oynarken tanıştığım ve oyunda beraber vakit geçirdiğim kişilerle sosyal ağlarda yada gerçekte görüşüyorum	4
Yabancı bir dilde iletişim kurmak oyunun en önemli artısı	2

3.8 Oyuncuların "Oyun içinde diğer oyuncularla bağlantı halindesiniz. Bu etkileşim sizin için önemli mi? Onlarla iletişimde olmak size neler kazandırıyor yada kaybettiriyor?" sorusuna verdikleri yanıtlar

Tablo 9. Oyuncuların "Oyun içinde diğer oyuncularla bağlantı halindesiniz. Bu etkileşim sizin için önemli mi? Onlarla iletişimde olmak size neler kazandırıyor yada kaybettiriyor?" sorusuna verdikleri yanıtlar

Oyuncuların "Oyun içinde diğer oyuncularla bağlantı halindesiniz. Bu etkileşim sizin için önemli mi? Onlarla iletişimde olmak size neler kazandırıyor yada kaybettiriyor?" sorusuna verdikleri yanıtlar	f
Sosyal ilişkilerime katkı ve arkadaş edinmemi sağladı	10
İngilizce konuşmaya önemli ölçüde katkısı var	7
Kaybettirdiği birşey yok	3
Birçok yabancı arkadaş edindim	2
Gerçek yaşamda görüştüğüm arkadaşlarım var	2
Sadece yazışma değil İngilizce knuşma imkanıda sağlamaktadır	1
Farklı insanlarla iletişim farklı görüş açıkları yakalamamı sağladı	1
Gerçek hayatta asosyalleşmeye neden olabilir	1
İspanyolca öğrenmeme neden oldu	1
Oyun hakkındaki bilgilerimi artırıyor	1

3.9 Oyuncuların "Sizce bu oyun eğitim amaçlı kullanılabilir mi?" sorusuna verdikleri yanıtlar

Tablo 10. Oyuncuların "Sizce bu oyun eğitim amaçlı kullanılabilir mi?" sorusuna verdikleri yanıtlar

Oyuncuların "Sizce bu oyun eğitim amaçlı kullanılabilir mi?" sorusuna verdikleri yanıtlar	f
İngilizce öğretebilir	7
Takım çalışması öğretebilir	4
Strateji geliştirme becerisi öğretilebilir	3
Farklı kültürlerin tanınması sağlanabilir	2
Eğitim amaçlı kullanılamaz	2
Benzer oyunlar eğitim amaçlı geliştirilebilirse eğitim amaçlı kullanılabilir	1
Ticaret öğretilebilir	1
Yöneticilik öğretilebilir	1
Yazılım becerisi geliştirilebilir	1

4. Sonuçlar ve Öneriler

WoW gibi MMORPG oyunlarına yönelik eğitim, ekonomi, hukuk, antropoloji, psikoloji ve sosyoloji alanlarında çalışmalar bulunmaktadır. WoW oyunu karmaşık yapısı nedeniyle öğrenilecek birçok şey barındırmaktadır. Oyun içi sanal gruplar ve diğer oyuncular önemli bilgi kaynaklarıdır. Ayrıca

deneme-yanılma yöntemi en çok tercih edilen ve bilgi edinmeyi sağlayan yöntemdir. Oyunla ilgili bilgi bankaları da önemli bilgiler sunar ve öğrenmenin önemli bir bölümünü forum, wiki, portal vb. Web 2.0 araçları oluşturmaktadır. Her bir oyuncu aynı zamanda öğrenendir ve farklı bilgi kaynaklarından elde ettiği bilgileri seçtiği yönteme göre kullanır (Nardi ve Harris, 2006). Öğrenme kaynakları farklı farklı olmasına rağmen hem oyun içi hem de oyun dışından kolayca erişilebilir durumdadır. Öğrenme dışsal bir topluluk tarafından kontrol edilmemekle birlikte; öğrenenin ihtiyaçları ve isteği doğrultusunda karşılaştığı problemi çözmeye yönelik gerçekleştirdiği eylemlerin sonucudur (Nardi ve Harris, 2006). Böylece oyuncular oyun oynamanın yanında sürekli bir bilgi arayışı içerisindedir. Oyunun amaçlarının gerçekleştirilebilmesine yönelik çalışan bu mekanizması, öğrenme faaliyetlerini kalıcı, etkili ve hızlı gerçekleştirmesi bakımından ve bilgiye ulaşma, anlama, sorgulama ve kullanma gerektirdiği için önemlidir. Steinkuehler'e (2004) göre bu öğrenme mekanizması oyunu oynama çabası içinde olan bireylerde kendiliğinden oluşmaktadır ve bu düşünce biçiminin kullanımı sayesinde herhangi bir kütüphaneden destek alınmadan, oyun içerisinde kendi kendini sürdürebilen bir öğrenme yapısı oluştuğunu düşünmektedir. Bireyler bu öğrenme yapısı içinde birbirleri ile gerek senkron gerekse asenkron biçimde etkileşim halindedir. Bu etkileşim çabası birçok oyuncu için internet ortamında en yaygın olarak kullanılan dil olan İngilizce'yi belirli bir düzeyde bilmelerini ve kullanmalarını gerektirmektedir. Katılımcıların yanıtlarına bakıldığında, katılımcıların yarısı oyunun İngilizce öğretiminde kullanılabileceği; katılımcıların yarıdan fazlası ile oyunun İngilizce becerilerine az düzeyde de olsa katkı sağladığını göstermektedir. Diğer yandan bir katılımcı oyunun kendisini İspanyol'ca öğrenmeye zorladığını ifade etmiştir. Ayrıca oyuncuların büyük bir bölümü oyunun sosyal ilişki kurmalarına yardımcı olduğunu ve İngilizce konuşma becerisine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu nedenle WoW oyunu kolayca İngilizce pratiği yapılması açısından önemli bir platform olabilir. Gelecek araştırmalarda WoW'un yabancı dil pratiği yapılmasında kullanımına yönelik çalışmalar yapılarak öğrenci veya oyunculara hangi düzeyde ne gibi katkılar sağlayacağına yönelik bilimsel çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 1-10.

Barab, S. A., Thomas, M., Dodge, T., Carteaux, R., Tuzun, H. ve Goodrich, T. (2002). *Empowerment design work: Building participant structures that transform*. The Computer Supported Collaborative Learning Conference, Seattle, WA.

Blizzard Press. (2010). http://us.blizzard.com/us/company/press/pressreleases.html?id= 2847881 adresinden 22.06.2013 tarihinde erişilmiştir.

Brown, B. ve Bell, M. (2004). CSCW at play: 'There' as a Collaborative Virtual Environent. Proceedings of CSCW, ACM, NewYork, (350-359).

Doğusoy, B. ve İnal, Y. (2006). *Çok Kullanıcılı Bilgisayar Oyunları ile Öğrenme.* VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara. 28.11.2011 tarihinde http://simge.metu.edu.tr/conferences/cok_kullanicili_oyunlarla_ogrenme.pdf adresinden erişilmiştir.

Garris, R., Ahlers, R. ve Driskell, J. (2002). Games, Motivation and Learning: A Research and Practice Model. *Simulation & Gaming, 33*(4), 441–467.

Gee, J. P. (2007). Are Video Games Good For Learning ? .*Cirriculum Leadership, 5(*1). http://cmslive.curriculum.edu.au/leader/default.asp?id=16866&issueI adresinden 28.06.2013 tarihinde erişilmiştir.

ISTE, (2012). National Education Technology Standards. 20.06.13 tarihinde http://www.iste.org/standards adresinden erişilmiştir.

Karakuş, T., İnal, Y. ve Çağıltay, K. (2008). A Descriptive Study of Turkish High School Students' Game-Playing Characteristics and Their Considerations Concerning the Effects of Games. *Computers in Human Behavior,*

24(6), 2520-2529.

Nardi, B. ve Harris, J. (2006). Strangers and Friends: Collaborative Play in World of Warcraft. Proceedings of 20th Conference on Computer-Supported Cooperative Work. Banff, Canada: 149-158.

Nardi, B., Ly, S. ve Harris, J. (2007). *Learning Conversations in World of Warcraft*. The Proceedings of the Hawaii International Conference on Systems Science, 1-10, New York: IEEE Press.

Prensky, M. (2001). *Digital Natives Digital Immigrants.* 02.11.2012 tarihinde http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf adresinden erişilmiştir.

Steinkuehler, C. (2004). Learning in Massive Multiplayer Online Games. In: Kafai YB, Sandoval WA, Enyedy N, Nixon AS, Herrera F (eds). Proceedings of the 6th ICLS. Erlbaum,Mahwah, NJ, 521-528.

Steinkuehler, C. (2008). Massively Multiplayer Online Games As An Educational Technology: An Outline of Research. *Educational Technology, 48*(1), 10-21.

Steinkuehler, C. ve Duncan, S. (2008). Scientific habits of mind in virtual worlds. *Journal of Science Education & Technology*, 17, 530-543.

Steinkuehler, C. ve Williams, D. (2006). Where Everybody Knows Your (Screen) Name: Online Games as "Third Places". *Journal of Computer-Mediated Communication, 11*(4), 885-909.

Williams, D., Ducheneaut, N., Xiong, L., Zhang, Y., Yee, N. ve Nickell, E. (2006). From Tree House to Barracks: The Social Life of Guilds in World of Warcraft. *Games & Culture, 1*, 338–361.

Woodcock, B. S. (2008). *An Analysis of MMOG Subscription Growth.* http://www.joystiq.com/2006/04/19/mmo-subscriber-charts-show-whats-hot/ adresinden 12.07.2013 tarihinde erişilmiştir.

Yee, N. (2001). *The Norrathian Scrolls: a Study of Everquest (version 2.5).* http://www.nickyee.com/report.pdf adresinden 22.05.2013 tarihinde erişilmiştir.

Yee, N. (2006). The Demographics, Motivations, and Derived Experiences of Users of Massively Multiuser Online Graphical Environments. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments, 15*:, 309-329.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE EN ÖNEMLİ GÖRDÜKLERİ SORUNLAR: SAKARYA ÜNİVERSİTESİ BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ BÖLÜMÜ ÖRNEĞİ

Arş. Gör. Murat TOPAL
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

mtopal@sakarya.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

ozcan.akgun@medeniyet.edu.tr

Arş. Gör. İbrahim DUMAN
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

iduman@sakarya.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı "Günümüz Eğitim Sorunları" dersini alan ve ülkemizdeki eğitim sorunlarını bir dönem boyunca inceleyen ve tartışan öğretmen adaylarının hangi sorunları en önemli olarak gördüklerini belirlemektir. Araştırma nitel desende, fenomenolojik araştırma modelinde yürütülmüş olup araştırma 56'sı erkek 34'ü kız olmak üzere toplam 90 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizinde sürekli karşılaştırma (constant comparison) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının en önemli gördüğü sorunlar; eğitim sisteminin çok sık değişmesi, Milli Eğitim'in tutarlı ve sürdürülebilir bir eğitim politikasının olmaması, eğitimcilerin veya öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri, Üniversitede alınan eğitimin meslek hayatına uygun olmaması ve transfer edilememesidir. Bildiride öğretmen adaylarının en önemli gördükleri sorunlar ve farkında oldukları sorunlar literatüre dayalı olarak tartışılmıştır.
Anahtar Kelimeler: *Öğretmen adayı, eğitim, eğitim sorunları, bilgisayar ve öğretim teknolojileri.*

THE MOST IMPORTANT PROBLEMS IN TURKISH EDUCATION SYSTEM ACCORDING TO THE OPINIONS OF PROSPECTIVE TEACHERS: SAKARYA UNIVERSITY THE DEPARTMENT OF COMPUTER EDUCATION AND INSTRUCTIONAL TECHNOLOGIES SAMPLE

Abstract

Aim of this study is determine opinions of prospective teachers who took the lesson that entitled "Current Educational Issues" and investigate and discuss educational issues of our country about the most important educational issues in our system. Phenomenological method was used as qualitative research design. The sample was consist of 56 male and 34 female (90 in total) prospective teachers. The data was

examined and analyzed using content analysis – constant comparison method. According to the prospective teachers the most important issues were; frequently changing education system, not having a consistent and sustainable educational policy of Ministry of Education, teachers and educators who do not improve themselves, untransferable and unsuitable lectures that taken by the students in universities to the professional life. Results discussed based on literature.

Keywords: *Prospective teacher, education, educational issues, the department of computer education and instructional Technologies.*

1. Giriş

Çağdaş ve modern toplumların geleceğini belirleyen en önemli unsurlardan birisi eğitimdir (Özpınar ve Sarpkaya, 2010) Eğitim sisteminin vazgeçilmez parçası olan öğretmenlerin rolü ise bilgi çağında olduğumuz bu dönemlerde oldukça önemlidir. Stevens ve Weale'e (2003) göre hangi seviyede olursa olsun eğitimin esas amacı hayatta başarılı olabilmek için çağın gerektirdiği ihtiyaçlara öğreneni hazırlamak olmalıdır (Akt: Anetta, Folta ve Klesath, 2010). İçinde yaşadığımız bilgi çağında, bilgiyi ezberlemeyen aksine bilgiye ulaşan, bilgiyi kullanan ve yaratıcı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Özoğul, 2006). Bu nedenle bilişim teknolojileri eğitimcilerine önemli roller düşmektedir.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü 1998'de üniversitelerin yeniden yapılanması sonucu kurulan bölümlerden biri olup ilk ve orta dereceli okullarda bilgisayar derslerinin verilmesi amacıyla kurulmuştur (Karal ve Timuçin, 2010). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü mezunu bireyler, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Bilişim Teknolojileri Eğitmeni, Bilişim Teknolojisi Formatörü gibi görevlerde istihdam edilmektedir. Ayrıca Fatih projesi kapsamında da bu bölüm mezunlarından Bilişim Teknolojileri Rehberliği alanında da yararlanılması planlanmaktadır (YEGITEK, 2013). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü mezunu ve öğrencileri genel olarak görev tanımları ve kendilerinden beklenenler arasında önemli uyumsuzluklar vardır (Topu ve Göktaş, 2009). Bu uyumsuzluklar Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde, mesleki yaşamlarında çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki önemli rolleri nedeniyle Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü öğrencilerinin eğitim sistemi ile ilgili görüşleri önemli görülmektedir.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümü (BÖTE) 1998 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması ile birlikte ilk ve ortaöğretim kurumlarına bilgisayar öğretmeni yetiştirmek amacıyla kurulmuştur (YÖK, 1998). BÖTE bölümü bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitim sürecinde nasıl kullanılabileceğine dair uzmanların ve eğitimcilerin yetiştirilmesi gerekliliğini karşılamaya yönelik bir misyona sahiptir (Sakarya Üniversitesi, t.y.). Eğitim bilimleri, bilgisayar yazılım ve donanım derslerinin yanında eğitim teknolojileri, öğretim tasarımı, uzaktan eğitim gibi dersler alarak mezun olan BÖTE bölümü öğretmen adayları görev yaptıkları okullarda eğitim teknoloğu, formatör, teknisyen, bilişim teknolojileri rehber öğretmeni olarak görülmektedir (Erdoğan, 2006). Bunların yanında BÖTE bölümü öğretmen adayları bu temel eğitim ile özel sektörde kendilerini geliştirmeleri halinde web tasarımcısı, yazılımcı, bilgi işlem uzmanı ya da ağ uzmanı gibi mesleklerde çalışabilme imkanına sahiptir. Bu gibi nedenlerden dolayı BÖTE bölümü öğrencileri yapacakları meslek ile ilgili kavram kargaşaları yaşamakta, geleceklerine yönelik bir yol haritası belirlemekte zorlanmaktadırlar (Karataş, 2010). Karaca (2013) BÖTE öğretmen adaylarının meslek seçimi yaparken yüksek seviyede genel kararsızlık yaşadıkları, fonksiyonel olmayan inanca sahip oldukları ve mesleki rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Semerci'ye (2011) göre BÖTE öğrencileri meslek yaşamlarında yazılım ve donanım becerilerine ihtiyaçları olduğunu bilmekte ve nasıl öğretmenlik yapacaklarını bilmektedirler. Ancak Altun ve Ateş (2008) ise BÖTE öğrencilerinin öğretim programından kaynaklanan sorunları olduğu ve BÖTE öğrencilerinin BÖTE alan uzmanlarının yeterli düzeyde olmadığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Sanalan vd. (2010) göre, BÖTE öğrencilerinin sadece öğretmenlik mesleği ile sınırlandırılmak istemediği, alan uygulamalarının özel sektöre yönelik de yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Durdu ve Yıldırım'a (2005) göre BÖTE öğrencileri öğretmenlik dışında web tasarımcısı ve yazılımcı gibi mesleklerde; Karataş'a (2010) göre BÖTE öğrencileri grafik tasarımcısı gibi meslekleri de yapmak istemektedir. Bu ve benzer nedenlerden dolayı

BÖTE öğretim programının sürekli olarak gözden geçirilmesi alan yazında BÖTE bölümü sorunlarının çözümü için yer alan önerilerden biridir (Karal ve Timuçin, 2010; Goktas, Yildirim ve Yildirim, 2009).

Diğer yandan BÖTE mezunları öğretmenlik mesleği yaşamlarına başladıklarında öğretmenlik dışında kendilerine yüklenen sorumlulukları yerine getirirken kendi meslekleriyle ilgili olmayan teknik sorunlarla uğraşmak zorunda kalmaktadırlar (Deryakulu ve Olkun, 2006; Şahinkayası, Kelleci ve Şahinkayası, 2011). Gerek okullardaki fiziksel şartların ve teknik donanımların yetersizliği, gerek Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde görev yapan bilişim teknolojileri eğitimcilerinin mesleki tanımları ile yaptıkları işler arasındaki farklılıklar bu meslek grubundaki öğretmenlerin mesleklerinden memnun olmadığını göstermektedir (Kıyıcı ve Kabakçı, 2006; Perkmen ve Dağıstanlı, 2012). Kurt ve Sular'ın (2011) gerçekleştirdiği çalışma bulgularına göre de BÖTE öğretmen adayları aldıkları eğitim ile MEB bünyesinde yaptıkları görevleri arasında önemli farklar olacağına, görev tanımlarının belirsiz olacağına dair önyargılar taşımaktadırlar.

Günümüz eğitim sisteminde: öğrenci, öğretmen, veli idareci, teknik ve destek hizmetler, öğrenme ortamı, öğretim programı, öğrenme-öğretme süreçleri, eğitim sistemi gibi birçok başlık altında toplanabilecek birçok sorun bulunmaktadır. Bu sorunlardan bazıları genel çözümler gerektirmekle birlikte bazıları öğretmenin farkında olması ve soruna yönelik önlemler alması ile yerel tabanda da çözülebilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının ve (öğretmenlerin) eğitim sistemindeki sorunların farkında olmaları ve bu sorunlarla ilgili yapılmış araştırmaların sonuç ve önerilerini bilmeleri önemli bir konudur.

1.1 Problem

Bu çalışmanın problemini bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin eğitim sisteminde gördükleri kendilerine göre en önemli sorunların belirlenmesi oluşturmaktadır.

1.2 Sınırlılıklar

Araştırma günümüz eğitim sorunları dersini almış olan,

- Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği programında okuyan,
- 3. sınıfta okumakta olan 90 öğrencinin görüşleri ile sınırlıdır.
- Veriler 2012-2013 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır.

2. Yöntem

2.1 Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma modellerinden fenemolojik araştırma deseninde yürütülmüştür. Bu desenin kullanılmasının nedeni, BÖTE öğretmenlik programı öğrencilerinin var olan bir duruma/konuya yönelik bakış açılarını ve görüşlerini açığa çıkarmaktır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümünde okuyan ve ''Günümüz Eğitim Sorunları'' dersini almış bulunan 90 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3 Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış bir form kullanılarak toplanmış ve öğrencilere günümüz eğitim sistemimizde gördükleri en önemli sorunu yazmaları istenmiştir. Verileri toplamanın öncesinde günümüz eğitim sisteminde yer alan sorunlar, bilimsel araştırmalara dayalı olarak incelenmiş ve tartışılmıştır. Bu süreçte öğrenciler araştırmaların bulunması, incelenmesi, sunulması ve tartışılması sürecine etkin katılmışlardır.

2.4 Verilerin Analizi

Toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizinde sürekli karşılaştırma (constant comparison) yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı eş düzeyde çok önemli birden çok sorun olduğunu düşünüyorsa bunlar da analizde dikkate alınmıştır. Elde edilen temalar ve bunların frekansları bulgularda sunulmuştur.

3. Bulgular

Soru: Öğrencilerin "Günümüzde En Önemli Eğitim Sorunu Sizce Nedir?" sorusuna verdikleri yanıt incelendiğinde verilen yanıtlara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin "Günümüzde En Önemli Eğitim Sorunu Sizce Nedir?" sorusuna verdikleti yanıtlar

Yanıtlar	Frekans
Eğitim sisteminin çok sık değişmesi (eski sistem oturmadan yeni sisteme geçilmesi)	19
Devletin tutarlı ve sürdürülebilir bir eğitim politikasının olmaması	10
Eğitimcilerin veya öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri.	9
Üniversitede alınan eğitimin meslek hayatına uygun olmaması. (Transfer edilememesi)	6
Okullarda gerekli materyal ve teknik donanım yetersizliği.	6
Meslek hayatına başlamanın KPSS gibi 2-3 saatlik bir sınava bağlı olması	6
Verilen eğitimin öğrenme-öğretme süreçleri açısından yetersizliği, kalitesizliği.	6
Bilgisayar dersinin seçmeli ders olması, notunun olmaması.	6
Yetiştirilen ve atanacak öğretmen sayısının planlanmaması	5
Ezberci bir eğitim anlayışının olması.	5
Fırsat eşitliğinin olmaması.	4
Sınıflardaki kalabalık öğrenci sayısı.	4
Öğretmenlerin isteksiz olması.	4
Devletin eğitime yeterli bütçe ayırmaması	3
Öğretmenlerin yetenekleri dışında bir mesleğe yönelmiş olmaları. Yanlış meslek seçimi	3
Milli eğitimin öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yeterli destek vermemesi.	2
Eğitim sisteminin öğrenmekten çok sınavları ön planda tutması.	2
Devletin eğitim politikalarını geliştirirken öğrencilere, öğretmenlere, akademisyenlere danışmaması; yeteri kadar araştırma yapmadan, görüş almadan değişikliklerin yapılması.	2
Bilgisayar öğretmenlerinin sürekli değişen görev tanımı.	2
Meslek liseleri gibi ara eleman yetiştirmeyi amaçlayan okulların öğrencilerinin, 4 yıllık üniversite okumaya yönlendirilerek okulların misyonuna uygun olmayan şekilde rehberlik edilmesi.	1
Öğrencilerin öğrenmek ve kendilerini geliştirmek için yeteri kadar çaba göstermemeleri.	1
Eğitimde disiplin eksikliği.	1
Öğrencilerin ekonomik problemleri.	1
Bilgisayar öğretmenlerinin teknik eleman olarak görülmeleri.	1
Eğitim fakültelerinin prestijinin, güçlü bir ekolünün olmaması.	1
Teknik eleman yetiştirememek.	1
Eğitim kurumlarında teknolojiyi tam anlamıyla kullanamama.	1

4. Sonuçlar ve Öneriler

Bulgular dikkate alındığında öğrencilerin günümüz eğitim sistemi sorunlarıyla ilgili farkındalık sahibi oldukları ve birçok sorun belirttikleri görülmüştür. Belirtilen en önemli problemin genel olarak eğitim sisteminin planlanması ve yönetilmesi yani eğitim politikası ile ilgili olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının kendileri ile doğrudan ilgili atanma sorunu, bilgisayar derslerinin (verilerin toplandığı dönemde) seçmeli derse dönüştürülmüş olması, dersin notunun olmaması gibi sorunlar varken en önemli sorun olarak eğitim politikasının yetersizliğinin belirtilmiş olması dikkati çekmektedir. Diğer önemli bir sorun öğretmen nitelikleriyle ilgilidir. Hem öğretmen olduktan sonra hem de yetiştirilme süreci içinde niteliklerin geliştirilmesi için yeterli planlama ve uygulama yapılamamaktadır. Verilen eğitim yeterli düzeyde uygulamaya dönük görülmemektedir. Sıklıkla belirtilen sorunlar olarak yukarıdaki sorunu okullardaki öğretim materyalleri eksikliği, KPSS sınavı, öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanması ve yürütülmesi ile ilgili (derslerin kalitesi) sorunlar gelmektedir.

Bulgular katılımcıların eğitim sisteminin sorunlarıyla ilgili önemli düzeyde farkındalık sahibi oldukları ve sorunları tartışabilir düzeye geldiklerini göstermektedir. Günümüz eğitim sorunları benzeri dersler ya da dersler işlenirken güncel sorunlarla ilişkilendirilmesi öğretmen yetiştirme sürecine olumlu katkı sağlayabilir. Tutarlı ve sürdürülebilir, uzun vadeli, uzman ve paydaş görüşü alınarak eğitim politikasının oluşturulması gereklidir. Hem yetiştirilme süreci içinde hem de öğretmenlik yaparken öğretmenlerin niteliklerinin gelişmesini sağlayacak planlamalar yapılmalı, olanaklar sağlanmalıdır.

Kaynaklar

Altun, E. ve Ateş, A. (2008). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Sorunları ve Geleceğe Yönelik Kaygıları. *İlköğretim Online, 7*(3), 680-692.

Anetta, L. A., Folta, E. ve Klesath, M. (2010). *V-Learning: Distance Education In The 21th Century Through 3D Virtual Learning Environments*. Dordrecht /Heidelberg /London /New York: Springer.

Deryakulu, D. ve Olkun, S. (2006). *Bilgisayar öğretmenlerinin mesleki sorunları: çevrimiçi tartışma forumu mesajlarına dayalı bir çözümleme.* XV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Durdu, P. O. ve Yıldırım, Z. (2005). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Programına İlişkin Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının Algıları. *Eurasian Journal of Educational Reasearch, 19*, 77-88.

Erdoğan, Y. (2006). *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Beklentilerinin Belirlenmesi.* VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 6-8 Eylül, Ankara.

Goktas, Y., Yildirim, S. ve Yildirim, Z. (2009). Main Barriers and Possible Enablers of ICT Integration into Preservice Teacher Education Programs. *Educational Technology & Society, 12*(1), 193-204.

Karaca, O. (2013). *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) Öğrencilerinin Mesleki Karar Verme Zorluklarının İncelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Karal, H. ve Timuçin, E. (2010). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümleri Mezunların Sorunları ve Çözüm Önerileri: Panel Raporu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(2), 277-299.

Karataş, S. (2010). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) Öğretmen Adaylarının Mesleklerine İlişkin Zihin Haritalarının Analizi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 159-173.

Kıyıcı, M. ve Kabakçı, I. (2006). BÖTE Bölümü Mezunu Bilgisayar Öğretmenlerinin İlk Çalışma Yıllarında Karşılaştıkları Sorunların Belirlenmesi. *VI. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı Bildiri Kitapçığı, 2*, 997-1002.

Kurt, B. ve Sular, E. (2011). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü (BÖTE) öğrencilerinin meslekleri ile ilgili önyargıları. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, 2*(2). 09.06.2016 tarihinde http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423877249.pdf adresinden erişilmiştir.

Özpınar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*, 17-29.

Özoğul, P. (2006). *Bilgisayar Öğretmenlerinin Meslek Yaşamlarında Karşılaştıkları Sorunlar: Eskişehir İli Örneği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Perkmen, S. ve Dağıstanlı, Ö. (2012). Kimler Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Olmalı? Meslek Kişiliği Yaklaşımı. *e-Journal of New World Sciences Academy, 7*(4), 1045-1053.

Sanalan, V. A., Telli, E., Selim, Y., Öz, R., Koç, A. ve Çelik, E. (2010). BÖTE Öğrencilerinin Programa Bakış Açıları: Tercih Öncesi ve Sonrası Durum. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, 1*(1). 06.06.2016 tarihinde http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423877275.pdf adresinden erişilmiştir.

Sakarya Üniversitesi. (t. y.). Eğitim Öğretim Bilgi Sistemi. http://www.ebs.sakarya.edu.tr/?upage=fak&page=bol &f=06&b=06&ch=1& yil=2013&lang=tr&cpage=dersyet

Semerci, Ç. (2011). *Öğrencilerin BÖTE bölümüne ilişkin görüşlerinin Rasch ölçme modeline göre değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği).* 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 Eylül, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Topu F. B. ve Göktaş, Y. (2009). İlköğretim Bilişim Teknolojileri(BT) Öğretmenlerinin Aldıkları Eğitimle Görev Yaptıkları Okullarda Onlara Yüklenen Görev ve Sorumlulukların Karşılaştırılması, *3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (bots2009),* Trabzon, Türkiye.

YEGITEK. (2013). Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. http://egitek.meb.gov.tr/

YÖK. (1998). Yüksek Öğretim Kurumu Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Mart Raporu. Ankara. 06.06.2016 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c adresinden erişilmiştir.

THE EFFECTS OF SOCIOSCIENTIFIC ISSUES (SSI)-BASED INSTRUCTION ON PRESERVICE SCIENCE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS SSI

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU
Yıldız Technical University, Faculty of Education, Mathematics and Science Education Dept.
mstopcu@yildiz.edu.tr

Abstract

Socioscientific issues (SSI) are ill structured, controversial and complicated issues, which do not have single solution and interpreted differently among different parts of the society. In the last two decades, inclusion of SSI into science curricula has gain acceleration. Despite the inclusion of SSI into science curricula, there are a lack of research on science teachers' views, perceptions and attitudes towards SSI and SSI-based instruction. In this study, therefore, it is aimed to reveal how PST's attitudes towards SSI changed after taking the science-technology-society course in which students participated in the SSI-based instruction throughout a semester. Seventeen PST have filled out the Attitudes towards Socioscientific Issues Scale (ATSIS) at the beginning and the end of the SSI-based instruction. The ATSIS consists of three sub-categories: anxiety towards SSI, interest and usefulness of SSI and liking of SSI. Utilizing a paired samples t-test, it was determined that while there is no statistically significant difference between pre- and post-test scores of the PST for anxiety towards SSI ($p = 0.84$) and interest and usefulness of SSI ($p = 0.11$), there is a statistically significant difference for liking of SSI ($p = 0.04$). It was concluded that while the SSI-based instruction significantly improved PST's liking of SSI, the instruction did not significantly influence PST for anxiety towards SSI, and interest and usefulness of SSI.

Keywords: *Socioscientific Issues (SSI); Attitudes towards SSI; SSI-Based Instruction; Preservice Science Teachers*

1. Introduction

Socioscientific issues (SSI) are ill structured, controversial and complicated issues, which do not have single solution and interpreted differently among different parts of the society. Genetically modified foods, global warming, embryonic stem cell research, and building nuclear reactors are some examples of such issues. SSI researchers explored students' engagement and decision making regarding socially relevant scientific contexts embedded with moral and ethical implications (Sadler, 2004; Zeidler, Sadler, Applebaum, & Callahan, 2009). The research results showed that these controversial issues are confronted with-in peoples' daily life (Kolstø, 2001) and provide students with a context to improve students' science content learning, scientific practices such as scientific modeling and argumentation, and their motivation and attitudes towards science (Sadler, 2004; Topcu, 2015). Parallel to these developments, many science education organizations in many countries have adopted the importance of students' science content knowledge and scientific practices relative to the negotiation, discussion and analysis of complex SSI (21st Century Science Project Team, 2003; Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA], 2015; Ministry of National Education of Turkey [MONE], 2013; Office of the National Education Commission of Thailand [ONEC], 2003). Despite the inclusion of SSI into science curricula, there are a lack of research on science teachers' views, perceptions and attitudes towards SSI and SSI-based instruction.

Many researchers investigated students' argumentation quality and informal reasoning regarding different SSI contexts such as genetic engineering (e.g., Jimenez-Aleixandre, Rodriguez, & Duschl, 2000), environmental issues (e.g., Osborne, Erduran, & Simon, 2004), and the effects of mobile phone use on health (Albe, 2008). SSI-based instruction focuses on ill-structured problems, demanding argumentation by students, and as such, this type of instruction requires engagement and producing evidences, as students use that evidence to support their reasoned position (Zeidler et al., 2009). Klosterman and Sadler (2009) reported that "SSI-based instruction offers learning contexts that include both conceptual connections to science and ill-structured and compelling problems that engage learners in discussion, critical thinking, and decision-making" (p. 2). As a result of discussion of SSI contexts in SSI-based instructions, the previous research showed that the scientific knowledge developed (Bulte, Westbroek, De Jong, & Pilot, 2006; Venville & Dawson, 2010) and students' argumentation quality improved (Dawson & Venville, 2013). Although there are many research that show improvement of science content knowledge and argumentation quality of students, there are a few research, investigating students or science teachers' attitudes, views, and perceptions about SSI and SSI-based instruction. The researcher believes that the current SSI research agenda should focus on students' and science teachers' affective development as well as their cognitive development. Therefore, the purpose of the present study was to explore effects of SSI-based instruction on PST's attitudes towards SSI. The SSI-based instruction is included to the science-technology-society course, which is a selective course for PST during their teacher education.

2. Conceptual Framework

Newhouse (1990) stated that attitude is an important reason affecting human behaviur and could be defined as positive or negative feelings about an individual, an object or an issue. Attitudes towards science "are the feelings, beliefs and values held about an object that may be the enterprise of science, school science, the impact of science on society or scientists themselves" (Osborne, Simon, and Collins, 2003, p. 1053). In the present resarch, the researcher all together considered definitions of SSI, attitude, and attitudes towards science. Considering all these definitions, attitudes towards SSI were defined as individuals' collection of negative and positive feelings, beliefs, and values about these controversial issues. The research question of the present study:

How PST's attitudes towards SSI changed after taking the science-technology-society course in which students participated in the SSI-based instruction throughout a semester?

3. Methodology

In order to address the research question guiding this study, the researcher engaged 17 Turkish PST in pre- and posttests prepared to elicit PST's attitudes towards SSI. A one-group pretest-posttest research design guided the present study (Fraenkel & Wallen, 2003). Seventeen PST have filled out the Attitudes towards Socioscientific Issues Scale (ATSIS) at the beginning and the end of the SSI-based instruction. The researcher of the present study was aware of several internal validity to the study such as data collector bias, attitude of subjects, and implementation bias. In order to address these threats, the researcher wanted to use a control group in the design of the study. Since there was only one PST group in the university at this level, a control group could not be utilized. Lack of a control group was a limitation of the present study. The following sections are the research participants, instrument, treatment, and data collection and analysis procedures.

Participants

Seventeen PST from a state university in Turkey participated in the study. While 5 participants were male, 12 participants were female. They were voluntarily participated in this research. All of the participants were within second academic semester of the science teacher education undergraduate program designed to prepare students for teaching middle school science (fifth through eighth grades).

As a part of their science teacher education preparation, all participants had completed courses related to the areas of biology, chemistry and physics. The PST had also completed several pedagogical courses related to educational psychology, instructional strategies and methods, and educational

measurement and assessment. They had not explored any course related to the SSI up to instruction of this course.

Instrument

The ATSIS was developed and validated by Topçu (2010). The aim of this instrument is to explore and determine individuals' attitudes towards SSI. This instrument includes 30 items and consists of three sub-categories: anxiety towards SSI, interest and usefulness of SSI and liking of SSI. In the present study, this instrument was utilized in order to explore PST's change of attitudes towards SSI after and before implementing SSI-based instruction.

Treatment

The SSI-based instruction was implemented in the context of a five-week SSI unit in the Spring semester of 2016. The unit was taught over 5 class periods (120 minutes each), for a total of 10 hours of SSI-based instruction. The researcher utilized the SSI instructional model (Friedrichsen, Sadler, Graham, & Brown, 2016) and the 5E instructional model (Bybee, 1997) concurrently to design and develop a SSI based unit. In the engagement stage of the 5E model, students watched a video about use of genetically modified foods (GMF) in the daily life. In this video, effects of the GMF on human health and nutrition were presented. Following this experience, students worked in small groups to explore the GMF issue from multiple perspectives. In the exploration stage of the 5E model, PST observed growing of genetically modified and unmodified corns with experiments. In the explanation phase of the 5E model, the researcher designed one modeling lesson to improve students' understanding of the mechanisms of GMF. Through class discussions and explanations, students revised their models to reflect their better understanding of mechanism behind growing of genetically modified organisms in the elaboration phase of the 5E model. In the evaluation phase, the culminating experience helped students synthesize and apply their learning throughout the SSI unit. Students were asked to make a policy recommendation related to use of GMF.

Data Collection and Analysis

Data were collected through the ATSIS in order to reveal PST's attitudes towards SSI. The ATSIS were responded to by all PST participating in the present study. Before implementation of the instrument, the purposes of the instrument and the study were explained to the students. The aim of the instrument implementation, which was not graded, was acknowledged to PST prior to implementation. The aim of this study as shared with the participants was to look at PST's attitudes towards SSI. During the post-implementation, the instructor notified PST that all PST should write the same number they chose on the pre-implementation so that the researcher could observe the development of their attitudes towards SSI. On average, the tests lasted 20 minutes. Utilizing a paired samples t-test with IBM SPSS Statistics Version 20, the researcher investigated whether there is statistically significan difference between pre- and post-test scores of the PST for anxiety towards SSI, interest and usefulness of SSI, and liking of SSI.

4. Results

In order to report the difference between pre-test and post-test mean scores of the PST after implementing SSI-based instruction, a paired-samples t-test for each dimension of the ATSIS was utilized. The statistical analyses conducted with IBM SPSS Statistics Version 20 showed that there was a statistically significant difference between pre- and post-test mean scores of PST for the dimension of liking of SSI ($p = 0.04$). In addition, our statistical analyses indicated that there were not statistically significant differences between pre- and post-test mean scores of PST for dimensions of anxiety towards SSI ($p = 0.84$) and interest and usefulness of SSI ($p = 0.11$). When Table 1 is examined, it might be claimed that SSI-based instruction may have a potential to improve PST's liking towards SSI.

Table 1. A paired samples t-test results for ATSIS dimensions

							Significance of difference	
	N	M	SD	SEM	Lower	Upper	t	df	p
Anxiety	17	-.029	.598	.145	-.337	.278	-.203	16	.842
Interest & Usefulness	17	-.394	.977	.237	-.897	.107	-1.665	16	.115
Liking	17	-.537	1.00	.244	-1.056	-.018	-2.197	16	.043*

Note: *p<0.05

5. Discussion and Conclusion

The present study investigated the effect of SSI-based instruction on a group of Turkish PST's attitudes towards SSI. Although we just observed a statistically significant increase in the dimension of liking of SSI among three dimensions of the ATSIS, it might be claimed that SSI-based instruction designs may improve PST or students' attitudes towards SSI. As it was stated in the introduction section, most of the SSI research focused on the students' or teachers' cognitive development such as their science content learning or scientific practices. The present research moves the SSI research agenda forward, focusing on effect of SSI-based instruction on students' affective and emotional development. If we believe that students' educational development does not only depend on their cognitive development but also their affective and psychomotor development, we need to increase the number of these studies, focusing on developing innovative and inquiry-based science teaching methods such as SSI-based instruction in science education research. Since SSI provide an ideal context to improve not only students' and teachers' cognitive development, but also their emotional development, future research may focus on development of new SSI-based units/instructions and their effect on students' and teachers' affective and emotional development.

References

21st Century Science Project Team. (2003). 21st Century Science: A new flexible model for GCSE science. *School Science Review, 85*(310), 27-34.

Albe, V. (2008). When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social considerations intersect: Students' argumentation in group discussions on a socio-scientific issue. *Research in Science Education, 38,* 67-90.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2015). *The Australian curriculum*. Retrieved from http://www.australiancurriculum.edu.au

Bulte, A. M. W., Westbroek, H. B., De Jong, O., & Pilot, A. (2006). A research approach to designing chemistry education using authentic practices as contexts. *International Journal of Science Education, 28*(9), 1063–1086.

Bybee, R. (1997). *Achieving scientific literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Dawson, V. M., & Venville, G. J. (2013). Introducing High School Biology Students to Argumentation about Socioscientific Issues. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 13*(4), 356-372.

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

Friedrichsen, P., Sadler, T. D., Graham, K., & Brown, P. (2016). Design of a socio-scientific issue curriculum unit: Antibiotic resistance, natural selection and modeling. *International Journal of Designs for Learning,*

7(1), 1-18.

Jimenez-Aleixandre, M. P., Rodriguez, A. B., & Duschl, R. A. (2000). "Doing the lesson" or "doing science": Argument in high school genetics. *Science Education, 84,* 757-792.

Klosterman, M., & Sadler, T. (2009). *Multi-Level Assessment of Scientific Content Knowledge Gains Associated with Socioscientific Issues-Based Instruction*. Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Garden Grove, CA.

Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial SSI. *Science Education, 85*, 291-310.

Ministry of National Education of Turkey (MONE) (2013). *Science and technology curriculum of elementary schools (3th–8th grades)*. Ankara, Turkey: Board of Education.

Newhouse, N. (1990). Implications of attitudes and behavior research for environmental conservation. *The Journal of Environmental Education, 22*(1), 26-32.

Office of the National Education Commission of Thailand (ONEC). (2003). *National Education Act B. E. 2542 (1999) and Amendments (Second National Education Act B. E. 2545 (2002)*. Bangkok: Pimdeekanpim Co., Ltd.

Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(10), 994–1020.

Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitude towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education, 25*(9), 1049-1079.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding SSI: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching, 41,* 513–536.

Topçu, M. S. (2010). Development of Attitudes towards Socioscientific Issues Scale for undergraduate students. *Evaluation & Research in Education, 23*(1), 51-67.

Topçu, M. S. (2015). *Sosyobilimsel Konular ve Öğretimi*. Ankara, Türkiye: Pegem A Yayıncılık.

Venville, G. J., & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching, 47*, 952–977.

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Applebaum, S., & Callahan, B. E. (2009). Advancing reflective judgment through socio-scientific issues. *Journal of Research in Science Teaching, 46,* 74–101.

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLİ İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Lecturer Mücahit ÖZTÜRK
Aksaray University, Ortaköy Vacational School
mucahitozturk@aksaray.edu.tr

Lecturer Onur DOĞAN
Aksaray University, Ortaköy Vacational School
onurdogan@aksaray.edu.tr

Özet

Bilgiyi alma ve işleme sürecinde her öğrencinin baskın olarak tercih ettiği bir yol vardır. Bu yol öğrenciden öğrenciye farklılık gösterir. Bireylerin nasıl öğrendiği onların öğrenme stili ile ilişkilidir. Öğrenme stili, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi onların öğretim sürecindeki farklılıkların ortaya konulmasında etkili olabilir. Bu farklılıklardan bir tanesi olan akademik başarının öğrenme stilleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma ile Bilgisayar Büro Uygulamaları dersini alan öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından, Korelasyonel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Araştırma, Aksaray Üniversitesi, Ortaköy MYO' da öğrenim gören 454 öğrenci ile Bilgisayar Büro Uygulamaları dersinde yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda bu dersi alan öğrencilerin çoğunlukla Somut ardışık ve Soyut ardışık öğrenme stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarında farklılık ortaya çıkmamıştır.
Anahtar Kelimeler: *Öğrenme stili, Akademik başarı*

Abstract

During the process of receiving and processing the knowledge, each student has own way to prefer dominantly. This way differs from student to student. The way individuals learn is associated with their learning styles. The learning style is the characteristics which indicate the tendencies or preferences of the individual for learning. Determining the learning styles of the students may be effective in exerting the differences among them related to learning. It is thought that academic achievement which is one of those differences may be associated with their learning styles. Through this research, it was aimed to examine the relationships between the learning styles and academic achievement of the students who receive the course of Computer Office Applications. In the study, the Correlational research model which is one of the quantitative research approaches were employed. The study was conducted with 454 students who study at Aksaray University Ortaköy Vocational School during the course of Computer Office Applications. At the end of the study, it was found that majority of the students had concrete sequential and abstract sequential learning styles. No difference was observed in the academic achievement of the students with different learning styles.
Keywords: *Learning style, Academic achievement*

1. Giriş

Çağdaş eğitim anlayışı olan yapılandırmacı yaklaşım; öğrenci merkezli eğitimi de beraberinde getirmiştir. Öğrenci merkezli eğitim modeliyle birlikte bireysel farklılıklar önem kazanmıştır (Cesur, 2008). Bu doğrultuda eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin nasıl düşündükleri ve nasıl öğrendikleri üzerinde tartışılmaktadır. Bilgiyi alma ve işleme sürecinde her öğrencinin güçlü olarak tercih ettiği bir yol vardır. Bu yol öğrenciden öğrenciye farklılık gösterir (Kılıç ve Karadeniz, 2004). Bireylerin nasıl öğrendiği onların öğrenme stili ile ilişkili olabilir (Cano, 1999).

Öğrenme stili, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir (Cano-Garcia ve Hughes, 2000). Ayrıca öğrenenler bilgiyi alma, işleme ve belleğe yerleştirme sürecindeki farklıklarını ortaya koymaktadır (Dunn & Dunn, 1993). Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için literatürde pek çok ölçek bulunmaktadır (Gregorc, 1979; Kolb, 1985; Dunn & Dunn, 19993). Gregorc Öğrenme Stili Modeli öğrenmenin bilişsel boyutunu vurgulamaktadır (Guild ve Garger, 1998). Öğrenenler somut ve soyut algılayanlar olmak üzere iki gruba ayrılırlar. Algılanan bilgileri düzenlemelerine göre ardışık ve random düzenleyenler olarak incelenirler. Gregorc (1979) öğrenme stili modeline göre Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Random, Soyut Random olmak üzere dört öğrenme stili bulunmaktadır.

Somut Ardışık Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline sahip bireyler yaparak yaşayarak öğrenmeyi severler. Bilgilerin basitten karmaşığa, adım adım verilmesini isterler. Somut materyaller ve dokunmak hoşlarına gider. Ders anlatım yöntemi olarak laboratuvar yöntemi ve proje gibi uygulamaları tercih ederler.

Soyut Ardışık Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline sahip bireyler konunun yapısını zihinlerinde öncelikle oluştururlar. Bunun üzerine aldıkları bilgileri zihinlerinde oluşturdukları bu yapı içinde yerleştirirler. Bilgilerin düzenli bir sırada verildiği anlatım yöntemi, gösteri tekniği gibi teknikleri tercih ederler.

Somut Random Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline sahip bireyler gerçek problemler üzerine çalışmayı tercih ederler. Belirli bir sistematikte takip etmeyi sevmezler. Yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağlayan laboratuvar ortamı, gözlem gezileri gibi yöntemleri tercih ederler.

Soyut Random Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline sahip bireyler kuralcılıktan hoşlanmazlar ve elde ettikleri verileri istedikleri gibi organize etmeyi tercih ederler. Kendilerini ifade etmelerini sağlayacakları ve çevresindekilerle fikir alış verişinde bulunacakları tartışma yöntemi, soru-cevap yöntemi gibi yöntemleri tercih ederler.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi onların öğretim sürecindeki farklılıkların ortaya konulmasında etkili olabilir (Yenice ve Saracaloğlu, 2009). Bu farklılıklardan bir tanesi olan akademik başarının öğrenme stilleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim, öğrenme stillerinin öğrenci başarısı üzerinde etkisini inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır (Duff ve diğ., 2004; Cassdy ve Eachus, 2000; Collison, 2000; Cano-Garcia ve Hughes, 2000; Cano, 1999; Yenice ve Saracaloğlu, 2009; Güven ve Kürüm, 2008). Araştırmaların sonuçları incelendiğinde bir kısmında akademik başarı ile öğrenme stilleri arasında ilişki bulunurken bir kısmında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bu araştırmalarda farklı öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır.

Bu sonuçların tutarsız olması, örneklem özelliği, kullanılan ölçek ve araştırma yapılan disiplinle ilgili olabilir. Bu araştırma ile Bilgisayar Büro Uygulamaları dersini alan öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri;

- Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarıları arasında farklılık var mıdır?
- Öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?

soruları üzerine odaklanmaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımının; Korelasyonel araştırma modeli ile yapılmış betimsel bir çalışmadır. Bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme stili açısından "Bilgisayar Büro Uygulamaları" dersinde akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek için Gregorc (1979) tarafından geliştirilen ve Ekici (2002) tarafından Türkçe 'ye uyarlama çalışması yapılan "Gregorc Öğrenme Stilleri Envanteri" kullanılmıştır. Gregorc Öğrenme Stili Envanterinde 5 seçenekten oluşan toplam 40 madde bulunmaktadır. 4 farklı öğrenme stili için 10' ar madde vardır. Öğrenciler bu maddelerin seçeneklerine 1' den 5' e kadar puan vermişlerdir. Maddelere verilen puanlar 4 farklı öğrenme stili için ayrı ayrı toplanmıştır. Öğrencinin en fazla puan aldığı stil, o bireyin öğrenme stilini ifade etmektedir (Ekici, 2003).

Öğrencilerin akademik başarıları; "Bilgisayar Büro Uygulamaları" dersi vize sınavından aldıkları puanlardan elde edilmiştir.

Araştırma; Aksaray Üniversitesi, Ortaköy MYO ' da bahar döneminde, 8 farklı bölümde (Bankacılık ve Sigortacılık, Büro Yönetimi ve Uygulamaları, İşletme Yönetimi, Maliye, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları, Elektronik, Makine, Mekatronik) öğrenim gören 454 öğrenci ile yapılmıştır. Bölümlere gore öğrenci sayıları tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1. Bölmülere Göre Öğrenci Sayısı

Bölüm	Öğrenci Sayısı
Bankacılık ve Sigortacılık	60
Büro Yönetimi ve Uygulamaları	55
İşletme Yönetimi	25
Maliye	47
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	58
Elektronik	65
Makine	65
Mekatronik	79

Farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarıları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

4. Sonuçlar

Tablo 2. Araştırma Grubunda Öğrenme Stillerinin Dağılımı

Öğrenme Stilleri	Öğrenci Sayısı (n)
Somut Ardışık	191 (%42,07)
Soyut Random	75 (%16,51)
Soyut Ardışık	135 (%29,73)
Somut Random	53 (%11,67)
Toplam	454

Tablo 2 'de gösterildiği gibi araştırma grubunda öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun Somut ardışık ve Soyut ardışık öğrenme stilinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Öğrencilerin en az somut random öğrenme stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Tablo 3. Öğrenme Stillerine ile Akademik Başarı Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Öğrenme Stilleri	N	X	SS	F	p
Akademik Başarı	Somut Ardışık	191	55,35	15,60	,854	,465
	Soyut Random	75	52,08	16,75		
	Soyut Ardışık	135	54,56	15,60		
	Somut Random	53	53,45	14,14		
	Toplam	454	54,35	15,63		

Tablo 3' deki sonuçlar incelendiğinde p>0,05 olduğundan dolayı Bilgisayar Büro uygulamaları dersinde öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

5. Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılaştığı yönündeki araştırma bulgusu, alan yazındaki birçok araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Hasırcı, 2006; Çelenk & Karakış, 2007; Çaycı ve Ünal, 2008; Yenice ve Saracaloğlu 2009).

Araştırmada öğrencilerin akademik başarılarının öğrenme stillerine gore farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Nitekim sonuçlar literatürdeki araştırmaların (Cassdy ve Eachus, 2000; Duff ve diğ., 2003; Kılıç ve Karadeniz, 2004; Yenice ve Saracaloğlu, 2009) bulgularıyla örtüşmektedir. Bu durum araştırma grubu, kullanılan öğrenme stilleri ölçeği ya da araştırma yapılan disiplinle ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma da Bilgisayar Büro Uygulamaları dersinde, öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda bu dersi alan öğrencilerin çoğunlukla Somut ardışık ve Soyut ardışık öğrenme stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarında farklılık ortaya çıkmamıştır. Diğer taraftan öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Araştırma farklı örneklemlerde, aynı öğrenme stilleri ölçeği kullanılarak öğrenme stili ile akademik başarı arasındaki ilişki araştırılabilir. Diğer taraftan araştırma, gözlem, mülakat gibi nitel veri toplama araçlarıyla desteklenerek öğrenme stilleri belirlenip, daha ayrıntılı incelenebilir.

Kaynaklar

Cano, J. (1999). The relationship between learning style, academic major, and academic performance of college students. *Journal of Agricultural Education, 40, 30-37*.

Cano-Garcia, F., & Hughes, E. H. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology, 20(4), 413-430.*

Cassidy, S., & Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational Psychology, 20(3), 307-322.*

Cesur, O. (2008). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Ögrenme Stili Tercihi ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı ilişkiler Örüntüsü. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Collison, E. (2000). A survey of elementary students' learning style preferences and academic success. *Contemporary Education, 71(4), 49.*

Çaycı, B. ve Ünal, E. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları ÖğrenmeStillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. http://www.universitetoplum.org/pdf/pdf-UT-328.pdf. (16.05.2008)

Çelenk, S., & Karakış, Ö. (2007). Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri: AİB Ü Örneği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and individual differences, 36(8), 1907-1920.*

Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Prentice Hall.

Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 42-47.

Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri.* Gazi kitabevi.

Gregorc, A. F. (1979). *Learnıng-Teachıng Styles-Potent Forces Behınd Them*.

Guild, P. B. & Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers.* ASCD, 2nd, Alexand. USA

Güven, M., & Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 7(1).*

Hasırcı, Ö. K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: çukurova üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2(1), 15-25.*

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Asil Yayınları.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıç, E., & Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stilinin gezinme stratejisi ve başarıya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3).

Kolb, D. A. (1985). *Learning Style Inventory, Revised Edition*. Boston, MA: Hay Group, Hay Resources Direct

Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi.* Kaan Yayınları, 4. Baskı, Eskişehir.

Park, H. M. (2008). Univariate analysis and normality test using SAS, Stata, and SPSS. *The University Information Technology Services, Indiana University. Recuperado el*, *25*.

Yenice, N., & Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Fen Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Ünıversıtesı Eğıtım Fakültesı Dergısı, 6(1).*

BİLGİYİ İNŞA ETME SÜRECİNDE YENİ BİR YAKLAŞIM MAKER HAREKETİ

Lecturer Mücahit ÖZTÜRK
Aksaray University, Ortaköy Vacational School
mucahitozturk@aksaray.edu.tr

Özet
Öğrenme ortamında yapılandırmacı anlayışın etkin olmaya başlamasıyla öğrenci ve öğretmen rolleri değişmeye başlamıştır. Öğrenciler artık bilginin pasif bir alıcısı değil, bilginin öğrenilmesi ve inşa edilmesi sürecinde sorumluluk alan, süreci kontrol edebilen bireyler olarak görülmektedir. Öğretmen, etkinliklerin planlayan ve öğrenme ortamını düzenleyendir. Böylece öğretmenin rolü "sahnedeki bilge" yerine "kenardaki rehber" konumuna geçmiştir. Bilgiyi inşa sürecinde öğrencilerin gerçek hayat problemleri üzerinde çalışabilecekleri, yeni düşünceler ortaya koyabilecekleri, paylaşımda bulunabilecekleri, grup çalışmaları yapabilecekleri ortamların oluşturulması gerekmektedir. Bu noktada eğitimde yeni bir yaklaşım olan Maker hareketi, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenebilecekleri ve bilgiyi yapılandırabilecekleri ortamların oluşturulmasını sağlayabilir. Maker hareketi; bireylerin "kendin yap" kültürü ile formal ya da informal ortamlarda bir araya gelerek prototip veya ürün oluşturmalarıdır. Bu araştırma ile eğitimde yeni bir yaklaşım olan maker hareketinin teorik yapısı ve bileşenleri tanıtılmıştır. Maker hareketinin eğitimde kullanılabilirliği tartışılarak, eğitsel makerspace araştırmalarının uygulanmasında ne gibi etkinliklerin yapılabileceğine yönelik öneriler getirilmiştir. Eğitsel Makerspace' ler yaparak ve yaşayarak öğrenme etkinlikleri çerçevesinde oluşturulmaktadır. "Kendin yap, araştırma, tasarım, geliştirme, uygulama, değerlendirme, işbirliği, paylaşım, proje, sosyalleşme, deneme-yanılma, keşfetme, tekrar, onarım" gibi bileşenleri bulunmaktadır. Bu bileşenler çerçevesinde öğrenci merkezli ortamlar oluşturularak öğrencilerin bilgiyi inşa etme süreci kolaylaştırılarak çağımızın getirdiği becerilerin kazandırılması sağlanabilir. Makerspace' lerin birçok avantajının yanı sıra maliyet, bireylerin değişime direnmesi ve telif hakkı gibi sorunları da bulunmaktadır.
Anahtar Kelimeler: *Maker hareketi, Bilgiyi inşa süreci*

Abstract
Upon the constructivist perception became effective in learning environment, the roles of teachers and students started to shift. The students are regarded as the individuals who can take over responsibility and control the process during the process of learning and constructing the information not passive receivers of the knowledge. The teacher is the organizator of the activities and regulater of the learning environment. Thus, the role of the teacher as "sage on the stage" shifted into "guide on the side". Knowledge building process, the environments where the students study on the problems related to real life, present new thoughts, share things, and conduct group activities should be established. At this point, the Maker movement which is a new approach in education may enable the formation of environments where the students can learn through executing and living and configure the knowledge. The Maker movement is coming together with the culture of "do it yourself" in the formal and informal environments and establishing the prototype or product. Through this research, the theoretical structure of the maker movement which was a new approach in education was introduced. The employability of the Maker movement in education was discussed and proposals were put forward related to the ways of conducting activities while applying the educational makerspace researches. The Educational Makerspaces are established within the framework of learning through the activities of executing and living. "Do-It-Yourself consists of the components such as research, design, development, application, cooperation, project, socialization, trial and error, exploration, repeating and restore". Within the framework of those components, the students may be provided with the skills of our age through establishing the student-

centered environments and assisting the students in constructing the knowledge. In addition to numerous advantages of the Makerspaces, it has limitations such as cost, the resistance of individuals against changes and copyright.
Keywords:*Maker Movement, Makerspace, Knowledge Building Process*

1. Giriş

Eğitimde yapılandırmacı anlayışın etkin olmaya başlamasıyla öğrenci ve öğretmen rolleri değişmeye başlamıştır. Öğrencilerin aktif oldukları, yaparak ve yaşayarak öğrenebilecekleri öğrenme ortamları önem kazanmıştır. Öğrencilerden yaşadığımız çağa uygun olarak 21. yy becerilerini kazanması beklenmektedir. Bu beceriler; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi ve medya okuryazarı olma, sorumluluk alabilme, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme, esneklik, uyum ve iletişim kurabilmedir (Trilling & Fadel, 2009). Öğretmenin, öğrencilerin ilgili becerileri kazanmaları için gerekli etkinlikleri planlaması ve öğrenme ortamını düzenlemesi gerekmektedir. Böylece öğretmenin rolü "sahnedeki bilge" yerine "kenardaki rehber" konumuna geçmiştir (Velegol & Zappe, 2015).

Öğretmenin bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanarak öğrenci-öğretmen-içerik etkileşimini artıracak, karşılıklı bilgi paylaşımı yapabilecekleri ve işbirlikli grup çalışmaları yapabilecekleri ortamı hazırlamaları yeni bilgilerin inşa edilmesinde önemli görülmektedir (Yücel & Usluel, 2016).

2. Literatür Taraması

2.1. Bilgiyi İnşa Etme Süreci

Bilginin sürekli olarak geliştiği ve arttığı; "bilgi çağı" olarak adlandırılan günümüzde bilgi topluluklarının oluşturulması önem kazanmıştır. Bilgi topluluğunun oluşmasında öğrencilerin yeni bilgilerin yaratılması, yapılandırılması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi sürecinde aktif olması gerekmektedir (Hong ve diğ., 2016). Öğrenciler artık bilginin pasif bir alıcısı değil, yeni bilginin öğrenilmesi ve inşa edilmesi sürecinde sorumluluk alan, süreci kontrol edebilen bireyler olarak görülmektedir. Bilgiyi inşa etme sürecinin; "düşünceyi merkeze alma", "ilke temelli öğretim", "topluluğa odaklanma" olmak üzere 3 temel bileşeni bulunmaktadır

Bilgiyi inşa etme sürecinde tüm etkinliklerin merkezinde bilginin yapılandırılması ve düşüncelerin geliştirilmesi bulunmaktadır. Öğrenciler gerçek yaşam koşullarına uygun olarak hazırlanmalı buna uygun olan materyallerle çalışarak; dokunarak ve hissederek kendini geliştirebilmelidir (Hong ve diğ., 2016). Öğrenciler yeni fikirler keşfetmeli, teori oluşturabilmeli, gözden geçirmeli ve değerlendirme yapabilmelidir (Bereiter & Scardamalia, 2014) .

Öğrencilere öğrenme ortamına uyum sağlayabilmelerini kolaylaştıracak, rehberlik edecek ve esneklik sağlayacak ilke temelli tasarımların oluşturulması gerekmektedir. Böylece öğrencilerin mümkün olduğunca farklı düşünceler üretmesi sağlanabilmektedir (Scardamalia, 2002).

Öğrenilen bilginin uygulanmasında bireysel olarak çalışmaktan ziyade grupla çalışmak önemsenmektedir. Öğrenciler bireysel olarak düşünceler ortaya koyarken, bu düşüncelerin geliştirilmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasında işbirlikli çalışma, paylaşım ve etkileşimler yoluyla küçük bilgi toplulukları oluşturulabilir (Hong ve diğ., 2010).

Bilgiyi inşa sürecinde öğrencilerin gerçek hayat problemleri üzerinde çalışabilecekleri, yeni düşünceler ortaya koyabilecekleri, paylaşımda bulunabilecekleri, grup çalışmaları yapabilecekleri ortamların oluşturulması gerekmektedir. Bu noktada eğitimde yeni bir yaklaşım olan Maker hareketi öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenebilecekleri ve bilgiyi yapılandırabilecekleri ortamların oluşturulmasını sağlayabilir.

2.2. Maker Hareketi

Maker hareketi; bireylerin "kendin yap" kültürü ile formal ya da informal ortamlarda bir araya gelerek prototip veya ürün oluşturmalarıdır (NMC Horizon, 2016). Maker hareketinde farklı alanlardan öğretmen ile öğrenciler birlikte yapar, öğrenir ve çalışır. Mühendisler, sanatçılar, araştırmacılar ve diğer öğrenme toplulukları, dijital üretim araçları, elektronik ekipman ve sanal gerçeklik teknolojisi ile serbestçe düşünülebilir, tasarım yapabilir ve prototip oluşturabilir. Bireylerin yeni düşünceler geliştirmesi, araştırma yapması ve bağımsız projeler üretebilmesi için fırsatlar sunar.

Maker hareketi yapma, yaratma, tasarlama ve yenilik oluşturma kültürünün gelişiminden oluşur. Maker hareketi yapılandırmacı anlayışa uygun olarak yaparak ve yaşayarak öğrenme sağlayarak çağdaş öğrenme yaklaşımları ile uyumluluk göstermektedir. İşbirlikli öğrenme, sosyal öğrenme, proje tabanlı öğrenme bireysel çalışma etkinliklerini içeren kollektif bir harekettir (Schrock, 2014).

Maker hareketi kendi içinde maker topluluklarının oluşmasını sağlamıştır. Son yıllarda teknoloji ile desteklenen uygulamaları, paylaşım, tasarım ve işbirlikli platformları içeren maker toplulukları hızlı şekilde artmaktadır. Maker topluluklarının uygulama yaptıkları alanlar Hakerspace, Fablab, Mackerspace gibi isimlerle adlandırılmaktadır.

2.3. Hackerspace

1970 yılında California' da kurulan bilgisayar kulübüyle ortaya çıkmıştır. Hacker' ların karşılıklı bilgi paylaşımı yaptıkları platformlardır (Hoffman ve diğ., 2015).



Şekil 1. Hackerspace-Bremen

Hackerspace; işbirlikli olarak yaratma, araştırma, geliştirme faaliyetlerinin yapıldığı eğitim amaçlı olarak da kullanılan ortamlardır. Açık kaynak felsefesinden ilham alan dinamik bir topluluktur (URL-1, 2016). Proje, kodlama ve fikir üretme etkinlikleri yapılır elde edilen bilgi, deneyim ve veriler topluluk üyeleri ile paylaşılır.

2.4. Fablab

Fablab; 2001 yılında başında Massachusetts Teknoloji Enstitüsünde kurulmuştur. 2009 yılında ise dünyadaki Fab Lab' ları bir araya getirmek için Fab Foundation kurulmuştur. Teknoloji destekli üretim laboratuvarıdır. Bu ortamlarda fiziksel ve dijital üretimler yapılmaktadır (URL-2, 2016; Hoffman ve diğ., 2015). Esnek üretim olanağı sunan Fab Lab' larda; Lazer kesiciler, CNC Tezgahlar, Üç boyutlu yazıcı ve tarayıcılar, Kalıp ve Vakum Makinası, Vinil kesici, Elektronik malzeme ve ölçüm cihazları, test aletleri, Arduino setler, Mikro işlemciler ve her türlü el aletleri kullanılmaktadır.

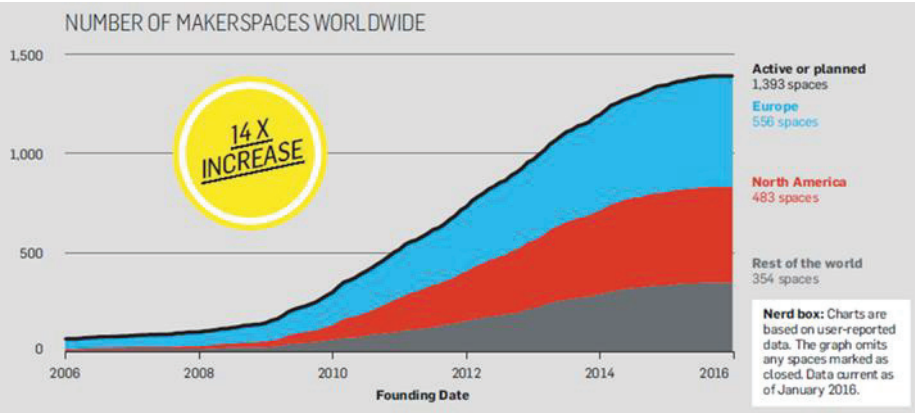


Şekil 2. Fablab Asia Network

2.5. Makerspace

Makerspace; tekstil, sanat, robot, aşçılık, ahşap işçiliği, elektronik, dijital üretim, mekanik onarım veya üretim dahil bir dizi etkinlik etrafında bireyleri bir araya getirmektedir. Keşfetme, katılım, yaratıcı düşünce ve paylaşımı içerir (Peppler & Bender, 2013; Moorefield-Lang, 2015).

Makerspace, üniversite ve halk kütüphaneleri, müzeler ve okullarda yaygınlaşmaya başlamıştır (Brady et al., 2014; Daley & Child, 2015). Makerspace kütüphanelerde yenilikçi ve yeni eğilimlere ayak uydurmak için benimsenen ortamlardır. Bağımsız keşfetme ve öğrenme için ideal olabilecek ortamı sunabileceği düşünülmektedir. Makerspaces CNC torna tezgahları, 3D modelleme araçları ve yazıcıları, Robotik, Elektronik, Arduinos, Adobe Creative Suite yazılımı, kodlama, lazer kesiciler gibi donanımları içerebilir. Ayrıca el ve güç aletleri ve dikiş makinaları gibi daha geleneksel araçlarda kullanılmaktadır. Makerspace ortamlarında bireylerin bir araya gelerek oluşturdukları maker toplulukları; evde, müzede, kütüphanede, okulda ve çevrimiçi ortamlarda ortaya çıkmaktadır. Bir topluluğa dahil olma, eğlence oyun oynama, keşfetme, deneyim kazanma ve projeler aracılığıyla yenilikçi fikirler ortaya çıkarma etkinlikleri yapılır (Peppler & Bender, 2013). Makerspace' lerin sayısı giderek artmaktadır (Şekil 3).



Şekil 3. 2006-2016 Yılları Arasında Makerspace Artışı (Lou, 2016)

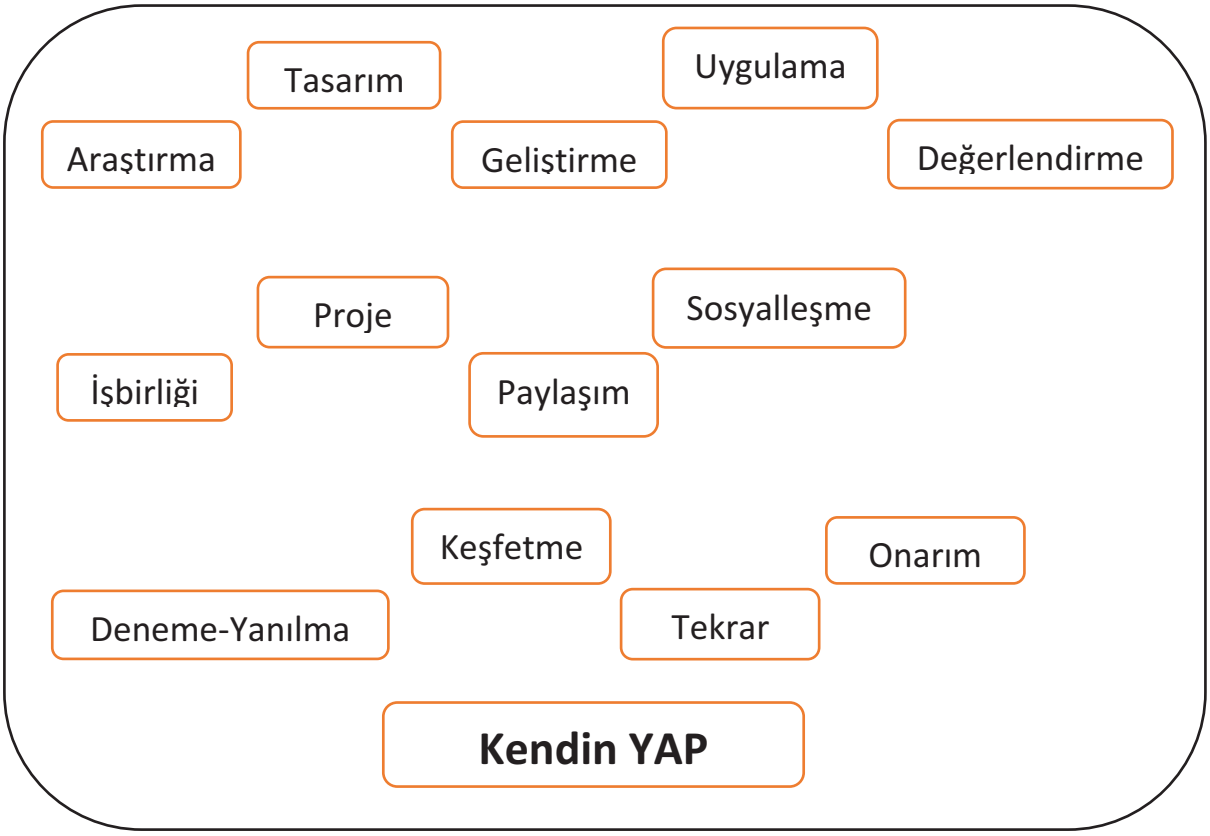
Makerspace' ler bireylerin yeni fikirler üretmeleri için normalde evde ulaşamayacakları materyalleri kullanımlarını sağlayacak ortam sağlar. Bireylerde merak ve sorumluluk duygusu oluşturarak yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırabilir. Ayrıca üniversitelerin girişimciliği ve yaratıcı araştırmayı teşvik eden yapıya kavuşturarak uygulama topluluklarının oluşturulmasına katkısı olabileceği düşünülmektedir (NMC Horizon, 2016). Bu yönüyle Eğitsel Makerspace oluşturulmaya çalışılmaktadır.

2.6. Eğitsel Makerspace

Eğitsel Makerspace' ler Yapılandırmacı anlayışın merkezinde yer alan yaparak ve yaşayarak öğrenme çerçevesinde oluşturulmaktadır. Maker eğitiminde öğrenci kendi öğrenmesinden sorumludur, öğrenme sürecini planlar, yönetir ve araştırma yapar. Öğretmen, ortamı tasarlar, etkinlikleri planlar ve kullanılacak araçları hazırlar ve öğrencilere rehberlik eder. (Kurti ve diğ., 2014). Eğitsel makerspace' ler; Maker eğitimi için ideal olan ortamlardır. Öğrenci, öğrenme ortamına aktif olarak katılır, öğrenmek için çabalar ve diğer arkadaşlarıyla paylaşımda bulunur. Öğretmen öğrencilere proje oluşturmaları ve bilgi kazanmaları için fırsatlar sunar. Öğrenciler uygulamalı etkinliklerle kendi tasarımlarını yaparken eleştirel düşünme becerileri kazanabilir.

Eğitsel olmayan makerspace' ler yetişkinler için oyun alanıdır. Eğitsel makerspace' ler ise öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini sağlayabilecek entelektüel oyun alanlarıdır ve süreç odaklıdır. Öğrenciler kendi öğrenme sürecini kontrol edebilir. Bağımsız keşif için tasarlanan makerspace' ler; meraklı öğrenciler için proje üzerinde çalışma imkanı sağlar. Amaca yönelik bağımsız keşfetmenin sağlanabilmesi için maker ortamının tasarımı ve araçların seçimi önemlidir. Öğrencilerin bilgiyi inşa etme sürecini kolaylaştırmak için teknoloji destekli makerspace' ler oluşturulmaktadır. Öğrenciler içeriği tüketmekten ziyade üretirler. İşbirlikli ortamda yeni becerileri kazanırken sosyalleşerek bir topluluğun üyesi olurlar (Slatter & Howard, 2013).

Eğitsel makerspace ortamının başarısında; açık fikirli olma, sorumluluk alma, keşfetme, katılım deneme-yanılma ile ilerleme, hatalardan öğrenme, başarıyı kutlama önemlidir (Dixon & Ward, 2014). Eğitsel makerspace bileşenleri şekil 4' te gösterilmiştir.



Şekil 5. Eğitsel Makerspace Bileşenleri

Eğitsel makerspace ortamı; öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının özelliklerini içermektedir. Ayrıca son yıllarda ortaya çıkan STEM ve STEAM eğitim programlarında da makerspace' ler kullanılmaya başlamıştır (Harris & Cooper, 2015).

Sonuç olarak eğitsel makerspace' ler;

- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu ortamlardır.
- Ortak öğrenme kültürünün gelişmesini sağlayan bir proje tabanlı ortamlardır.
- Çağımızın gerektirdiği 21. yy eğitim becerilerinin kazandırılmasına katkı sunabilir.
- Maker eğitimi bilgiyi inşa sürecinde derinlemesine öğrenme için fırsatlar sunabilir.
- Okulda ya da kütüphanede makerspace ortamı oluşturmak için teknik uzman gerekmemektedir
- Çevrimiçi makerspace' ler kullanılarak fiziksel ortamlarda yeniden tasarlama ve maliyet açısından avantajlar elde edilebilir.

Birçok avantajının yanı sıra Makerspace' lerin maliyet, bireylerin değişime direnmesi, telif hakkı gibi sorunları da bulunmaktadır.

Kaynakça

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2014). *Knowledge building and knowledge creation: one concept, two hills to climb*. In S. C. Tan, H.-J. So, & J. Yeo (Eds.),Knowledge creation in education (pp. 35e52). Singapore: Springer.

Brady, T., Salas, C., Nuriddin, A., Rodgers, W. and Subramaniam, M. (2014), "Makeability: creating accessible makerspace events in a public library", *Public Library Quarterly*, Vol. 33 No. 4, pp. 330-347.

Daley, M. and Child, J. (2015), "Makerspaces in the school library environment", Access, Vol. 29 No. 1, pp. 42-49.

Dixon, N., & Ward, M. (2014). The Maker Movement and the Louisville Free Public Library. *Reference & User Services Quarterly,* 54(1), 17.

Hong, H.-Y., & Chiu, C.-H. (2016). Understanding how students perceive the role of ideas for their knowledge work in a knowledge-building environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(1), 32e46.

Kurti, R. S., Kurti, D. L., & Fleming, L. (2014). The philosophy of educational makerspaces part 1 of making an educational makerspace. *Teacher Librarian*, 41(5), 8.

Moorefield-Lang, H. (2015). Change in the making: makerspaces and the ever-changing landscape of libraries. *TechTrends,* 59(3), 107-112.

Peppler, K., & Bender, S. (2013). Maker movement spreads innovation one project at a time. *Phi Delta Kappan,* 95(3), 22-27.

Scardamalia, M. (2002). *Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge*. In B. Smith (Ed.), Liberal education in a knowledge society (pp.67e98). Chicago: Open Court.

Schrock, A. R. (2014). "Education in Disguise": Culture of a Hacker and Maker Space. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies,* 10(1).

Slatter, D. and Howard, Z. (2013), A place to make, hack, and learn: makerspaces in Australian public libraries*, The Australian Library Journal,* Vol. 62 No. 4, pp. 272-284.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.

Velegol, S. B., Zappe, S. E., & Mahoney, E. M. I. L. Y. (2015). The evolution of a flipped classroom: Evidence-based recommendations. *Advances in Engineering Education*, 4(3), 1-37.

Yücel, Ü. A., & Usluel, Y. K. (2016). Knowledge building and the quantity, content and quality of the interaction and participation of students in an online collaborative learning environment. *Computers & Education*, 97, 31-48.

URL-1: https://www.hackerspace.gr/ adresinden 6 Haziran 2016 tarihinde alınmıştır.

URL-2: http://www2.isikun.edu.tr/innomate/InnoMate-FabLab.pdf adresinden 8 Haziran 2016 tarihinde alınmıştır.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETİMİN İÇERİĞİNİ DÜZENLEME BECERİLERİNE İLİŞKİN BİR DURUM ÇALIŞMASI

Yrd. Doç. Dr. Ayşegül KARABAY
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
akarabay@cu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Mükerrem AKBULUT TAŞ
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
mtas@cu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğretmen adaylarına kavram öğretimi ile ilgili verilen içerik düzenleme stratejileri eğitimi öncesi ve sonrası görüşlerini ve verilen eğitimin öğretmen adaylarının hazırladıkları öğretim planına yansımalarını belirlemektir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemine göre desenlenmiştir. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğretmenlik uygulaması dersini alan 10 sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencisinden gönüllü olan beş öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu ile doküman analizi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Veriler sekiz haftalık bir süreçte toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının hazırladıkları öğretim planlarında içerik düzenleme ile ilgili olarak daha çok bilgiyi seçmeye ve bilgiyi düzenlemeye yönelik strajilere yer verdikleri buna karşılık bilgiyi birleştirmeyi sağlayan stratejilere daha az yer verdikleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının içerik düzenlemeyi gerektiren öğretim planlarını hazırlamada zorlandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Öğretim planı, içerik düzenleme stratejileri, öğretmenlik uygulaması, kavram öğretimi*

A CASE STUDY ON PROSPECTIVE ELEMENTARY TEACHERS' SKILLS ABOUT THE CONTENT ORGANIZATION OF INSTRUCTION

Abstract

The purpose of this study is to identify views of fourth year classroom teaching department students before and after the training on concept teaching and content organization strategies, and to explore the reflections of the training provided on the instructional plan prepared by the prospective teachers. The study was designed as a case study, which is one of the qualitative research methods. The participants were chosen using convenience sampling method. The participants were five volunteer prospective teachers among 10 classroom teaching department students who received forth year teaching practice course in the spring semester of the 2015-2016 academic year. The data were collected through such as techniques a semi-structured interview and a semi-structured observation form prepared by the researchers and document analysis. The data were collected in an eight-week period and were analyzed using content analysis technique. It was found that about the content organization, prospective teachers mainly included selecting and organizing information strategies in the instructional plans they prepared, but the strategies

that help to integrate information were not included much. Moreover, the prospective teachers were found to have difficulty in preparing the instructional plans that required content organization.

Keywords: *Instructional plan, content organization strategies, teaching practice, concept teaching.*

1. Giriş

Etkili ve verimli bir öğrenme ürünü elde etmek için öğretimi planlamanın belirleyici olduğu dikkate alındığında, içerik düzenleme temel bir öğretim becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Marzano (2007) öğrenme öğretme sürecinin, öğretmen, öğrenci ve içerik arasındaki etkileşimi kapsadığını, öğrencilerin anlam oluşturması ve bilgiyi yapılandırması için öğretmenin desteğine ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Öğretim için içeriğin düzenlenmesi ile ilgili olarak alanyazında farklı kuramsal yaklaşımlar yer almaktadır. Bu yaklaşımlar arasında yer alan Merrill'in *Ögeleri Belirleme Kuramı* (1983) [ÖBK] ve Reigeluth'un *Ayrıntılama Kuramı* (1983), bir konu alanı içindeki bilgilerin öğretimi için, içeriğin nasıl düzenlenmesi gerektiği ile ilgili oldukça belirgin ve kural koyucu stratejiler önermektedirler. Merrill'in ÖBK'sı, tek bir olgunun, kavramın, işlemin veya ilkenin öğretimine yönelik stratejilere yer verirken, Reigeluth'un Ayrıntılama Kuramı, bir ünitenin işlenişinde içeriğin düzenlenmesine yönelik makro stratejilere yer vermektedir. İçerik düzenlemesi ile ilgili bir diğer kuramsal yaklaşım Mayer'in (1999), *Bilgiyi Seçme, Düzenleme ve Birleştirme Yaklaşımıdır* [SDB]. Mayer'in SDB yaklaşımı özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı bir öğretim tasarımıdır.

İçerik düzenleme stratejileri, sadece bir kavram, işlem veya ilkenin öğretilmesi amacıyla kullanılabileceği gibi birden fazla içerik türünün öğretilmesi amacıyla da kullanılabilir. Bu araştırmada içerik türlerinden biri olan kavram seçilmiştir. Türkiye'de öğretmenlerin sınıf içinde bir kavramı, ilkeyi veya işlemi öğretmek amacıyla kullandıkları öğretim stratejilerini derinliğine inceleyen bazı çalışmaların olduğu görülmektedir (Kamışlı, 2006; Kılıç, 2004). Örneğin Kılıç (2004) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde daha çok geribildirimi kullandıkları, önkoşul bilgi, bağlamsal bilgi, bilgiyi farklı biçimlerde sunma gibi sunu biçimlerini daha az sıklıkta kullandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Kamışlı (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kavram öğretiminde en fazla kullandıkları içerik öğelerinin tanım, örnek, özellik, önkoşul davranış, dikkat odaklama araçları, özetleme ve geri bildirim olduğu; en az kullanılan içerik öğelerinin ise şema, kavram haritası, bilgi haritası, zihin haritası, metafor ve ön örgütleyici olduğu belirlenmiştir.

Etkili bir öğretim için öğretmenin uyguladığı öğretim stratejilerinin, öğrencilerin akademik başarısını etkilediği söylenebilir. Bu konu ile ilgili olarak Marzano, Pickering ve Pollock (2008) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkili olan "*Öğretim Stratejileri*" belirlenmiş ve bu stratejilerin sınıf içinde nasıl uygulanabileceği ile ilgili örneklere yer verilmiştir. Öğretmenin etkili öğretim becerilerine sahip olması öğrencilerin öğrenmesini ve akademik başarısını olumlu yönde etkilediği için (Marzano vd., 2008), öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde bu becerileri edinmeyi sağlayacak deneyimlere sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. İçerik düzenleme, öğretmenlerin zaman ayırmasını ve çaba göstermesini gerektiren bir uğraştır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının içerik düzenleme stratejilerini tasarlama ve uygulama becerilerini edinebilecekleri deneyimler geçirmeleri, onların özellikle gerçek sınıf ortamında içerik düzenleme stratejilerini kullanabilmeleri, öğretim becerilerinin gelişmesi açısından önemli görülmektedir. Bu anlamda öğretmen adayları, eğitim sürecinde farklı dersler içerisinde bu tür stratejileri tasarlayabilirler ve uygulayabilirler. Oysa Türkiye'de okul uygulaması ve öğretmenlik meslek uygulaması ile ilgili yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının içerik düzenleme becerilerini derinliğine inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Okul uygulaması ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle uygulamada karşılaşılan sorunların incelendiği ve öğretmen adaylarının okul uygulamasına yönelik görüşlerinin ele alındığı görülmektedir (Nayır & Çınkır, 2014; Sönmez & Hakverdi, 2010; Şimşek, Alkan, & Erdem, 2013; Taşdere, 2014; Topkaya & Tokcan, 2012). Ayrıca Taş ve Karabay (2015) tarafından okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili yapılan meta sentez çalışması sonucunda, okul uygulamalarında öğretmen adaylarının içerik düzenleme becerilerine ayrıntılı yer verilmediği ortaya konulmuştur.

Öğretim için içeriği düzenleme, öğretimin hedeflerini sınıf düzeyine ve konuya göre yeniden gözden geçirme, öğretim etkinliklerini ve materyallerini hazırlama ve düzenleme, ölçme değerlendirme

etkinliklerini belirleme gibi öğretim becerilerini içermektedir. Ayrıca, öğretmen adayının konu alanı bilgisini ve pedagojik içerik bilgisini birleştirerek kullanmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının içerik düzenleme becerilerine ayrıntılı olarak odaklanmanın önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, bir kavramın öğretiminde kullanılabilecek içerik düzenleme becerileri temel alınmıştır. Yukarıda sözü edilen kavramsal çerçeveden yararlanarak öğretmen adaylarına "öğretmenlik uygulaması dersi" kapsamında kavram öğretimi ve içerik düzenleme ile ilgili bir eğitim verilmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının içerik düzenleme stratejilerini gerçek sınıf ortamında uygulayabilmeleri için seçilmiştir. Öğretmen adaylarına verilen eğitimin içeriği, farklı yaklaşımların önerdiği stratejiler arasından kavram öğretimi için uygun olan stratejiler seçilerek (Marzano vd, 2008; Mayer, 1999; Merrill, 1983; Reigeluth, 1983; Şimşek, 2006) hazırlanmıştır. Kavramlar, üst düzey zihinsel becerilerinin alt yapısını oluşturduğu (Şimşek, 2006); ve işlemlerin, ilkelerin (nedensel ilişkiler) etkili öğrenilmesini kolaylaştırdığı için özellikle seçilmiştir. Ayrıca 2005 yılından itibaren ülkemizde uygulanmakta olan öğretim programlarında kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının kavram öğretimine yönelik öğretim becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Kavram öğretiminde öğretmen adaylarının planlarında, kavramın tanımı, ortak (ayırtedici) özellikleri, ayırt edici olmayan özellikleri, örnekleri ve örnek olmayanları ve kavram hiyerarşisi ile ilgili bilgilere yer almıştır. Kavramla ilgili bilgilerin öğretimi için seçilen ve öğretim planlarında yer alan stratejiler şunlardır:

Bilginin seçilmesini sağlayan stratejiler: Dikkat odaklama araçları (Başlık kullanma, anahtar kavramları belirtme, koyu renkle/italik yazma, altını çizme, öğretim amaçlarından söz etme, ek sorular kullanma, özet sunma.

Bilginin düzenlenmesini sağlayan stratejiler: Benzerlik ve farklılıkları belirleme (Karşılaştırma), sınıflama yapısı (hiyerarşik ağ), listeleme, genelleme yapısı, kavram öğretimi ile ilgili grafik örgütleyiciler (kavram şeması, kavram haritası, zihinsel resimleme, resimler, resimyazı, somut modeller yapma), ipuçları kullanma.

Bilgiyi birleştirmeyi sağlayan stratejiler: Ön örgütleyiciler (kavram haritasının yanında burada gözden geçirmeye yönelik etkinlikler (metni, resmi, konuyu gözden geçirme gibi, yeni konunun ya da etkinliğin ne olduğunu kısaca açıklama, hikâye biçiminde anlatma, örneğin hortum nasıl oluştuğunu açıklama) çizimle alt yazı canlandırma ile anlatım, çözülmüş örnekler, ayrıntılayıcı sorular.

Yukarıda belirtilen önem ve gerekçe doğrultusunda araştırmanın amacı; sınıf öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğretmen adaylarının kendilerine verilen kavram öğretimi ile ilgili içerik düzenleme stratejileri eğitimi öncesi ve sonrası görüşlerini ve verilen eğitimin hazırladıkları öğretim planına yansımalarını belirlemektir.

Araştırma soruları:

1. Öğretmenlik uygulama dersi kapsamında verilen eğitim öncesi öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarında içerik düzenleme stratejilerine yer verme durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlik uygulama dersi kapsamında verilen eğitim sonrası öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarında içerik düzenleme stratejilerine yer verme durumları nasıldır?

3. Uygulama sürecinde katılımcıların karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemine göre desenlenmiştir. Araştırmada bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. Bütüncül tek durum deseninde, daha önce çalışılmamış veya ulaşılamamış durumlar çalışılmaktadır. Böyle durumların çalışılması daha sonraki araştırmacılar için önceden bilinmeyen belirli bir konunun ortaya çıkması ve daha sonra yapılacak araştırmalara temel oluşturması ya da yol göstermesi açısından tercih edilebilir (Creswell, 2008; Yıldırım & Şimşek, 2005, s.291). Öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarının içerik düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik bir araştırmanın olmamasından ve bu çalışmanın diğer çalışmalara dayanak olması beklenildiğinden dolayı bu yöntem tercih edilmiştir. Araştırmada, öncelikle sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersinde hazırladıkları öğretim planlarındaki içerik düzenleme becerilerine ilişkin mevcut durumları görüşme

yoluyla ortaya konulmuştur. Daha sonra öğretmen adaylarına kavramların öğretiminde kullanılabilecek içerik düzenleme stratejilerine yönelik bir eğitim verilerek eğitim sonrası durumları saptanmıştır. Araştırmada görüşme ve katılımcı olmayan gözlem, doküman analizi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmadaki katılımcılar, kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenmiştir. Katılımcılar, 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğretmenlik uygulaması dersini alan 10 sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencisinden gönüllü olan beş öğretmen adayıdır. Araştırmanın yazarlarından biri uygulama öğretim elemanı olarak dersin yürütücüsü olduğu için bu katılımcılar seçilmiştir. Uygulama okulunda dördüncü sınıfta dört şube bulunmaktadır. Her şubede, ikişer öğrenci uygulama yapmaktadır. Dolayısıyla sekiz öğretmen adayı dördüncü sınıfta uygulamasını yapmaktadır. Bu öğretmen adaylarından beşi gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların dördü kadın, biri erkek; dördü 22-24 yaşları arasında, biri 27 yaşında; birinin akademik başarısı düşük, ikisinin orta ve ikisinin ise yüksektir. Katılımcıların hepsi daha önceki dönemlerde herhangi bir ders için öğretim planı hazırladıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, yarı yapılandırılmış gözlem formu ve doküman analizi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Veriler, sekiz haftalık bir süreçte btoplanmıştır. Doküman olarak, beş öğretmen adayının sekiz hafta boyunca hazırlamış olduğu 40 öğretim planı incelenmiştir. Ayrıca bu süreçte 10 sınıf içi gözlem gerçekleştirilmiştir. Eğitim öncesi ve sonrası gerçekleştirilen görüşmelerden 20 sayfalık veri elde edilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu için dört uzmanın görüşü alınmıştır. Verilerin analizinde öncelikle iki katılımcıya ait görüşme verisi ve iki öğretim planı iki araştırmacı tarafından birlikte kodlanmış, daha sonra diğer görüşme, öğretim planı ve gözlem verileri ayrı ayrı kodlanmıştır. Elde edilen kodlar araştırmacılar tarafından karşılaştırılmış ve kodlamalarda farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama sürecinde ilk olarak eğitim öncesi katılımcılarla ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte sekiz katılımcıdan ikisi ilk haftadan itibaren ders planı hazırlamadığı için ve katılımcılardan biri de geribildirim toplantılarına katılmadığı için çalışma grubundan çıkarılmış ve bu katılımcıların verileri analizlere dâhil edilmemiştir. Ancak araştırma etiği açısından bu katılımcıların da içerik düzenleme stratejileri ile ilgili eğitime devam etmeleri sağlanmıştır. Katılımcılara, altı saatlik bir eğitim verilmiştir. Fakat öğretmen adaylarına ilk haftadan itibaren öğretim planlarında içerik düzenleme stratejilerine yer vermeleri ile ilgili olarak geribildirim verilmiştir. Yine bu stratejilerin sınıf içinde uygulanmasını sağlamak amacıyla her iki araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına uygulama okulunda geçirdikleri zaman diliminde danışmalık sağlanmıştır. Danışmanlık sürecinde öğretmen adaylarının hazırladıkları öğretim planları içerik düzenleme becerileri açısından incelenerek anında dönüt ve düzeltme sağlanmıştır. Dönüt ve düzeltmeler, yazılı olarak hazırlanan ders planları üzerinden verilmiştir. Yine öğretmen adaylarına öğretim elemanı tarafından sınıf içi öğretim uygulamaları sonrasında gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla anında dönüt ve düzeltmeler verilmiştir. Bu süreç, öğretmenlik uygulama dersi kapsamında dönem sonuna kadar devam etmiştir.

3. Bulgular

3.1.*Öğretmenlik uygulama dersi kapsamında verilen eğitim öncesi öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarında içerik düzenleme stratejilerine yer verme durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?*

Beş öğretmen adayı ile eğitim öncesi yapılan görüşme sonucunda içerik düzenleme stratejilerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Eğitim öncesi öğretim planlarındaki içerikle ilgili yer verilen düzenlemeler

Kategori	Kodlar	f
Eğitim Öncesi Öğretim Planlarında Yer Verilen Içerik Ile Ilgili Düzenlemeler	Konu ile ilgili video kullanma	1
	Konu ile ilgili somut materyaller sunma	1
	İçerikle ilgili alıştırmalara (bilmece tarzında soru) yer verme	1
	Görseller kullanma	1
	Kavramın tanımı, örnekleri ve örnek olmayanlarını sunma	1
BSDB'ye Yönelik Düzenleme Yapmama	Ders kitabındaki ünitedeki sıralamaya uygun hazırlama	2

Tablo 1 incelendiğinde eğitim öncesinde hazırlanan öğretim planlarında; video kullanma, somut materyaller sunma, alıştırmalara yer verme, görselleri kullanma gibi düzenlemelere sadece birer öğretmen adayı tarafında ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarından ikisinin öğretim planını hazırlarken ders kitabındaki ünitenin sıralamasına bağlı kalarak herhangi bir düzenleme yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguyu destekleyen alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ders kitabından yararlandım, kitapta hangi konular falan sıralaması var zaten, o konuya göre tek tek internetten bilgiler bulmaya çalıştım, kitaba baktım kitapla uyuşuyor mu o bilgiler ya da o bilgilerin doğruluğu ne kadar yani ne kadar doğru o bilgiler, yanlış da olabiliyor bazı bilgiler (Ö2).

İçeriğinde şöyle mesela o zaman biz ışık konusunu anlatmıştık, aydınlatıcı şeyler götürdük model olarak işte mum, lamba şeklinde. Ondan sonra anlattık, video da bulmuştuk bir tane onu da götürdük izlettik (Ö3).

İçerik derken soru sorup öğrencilerden hani cevabını aldım. Bu aslında bilmece tarzında bir alıştırmaydı (Ö5).

3.2.*Öğretmenlik uygulama dersi kapsamında verilen eğitim sonrası öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarında içerik düzenleme stratejilerine yer verme durumları nasıldır?*

Öğretim planlarında içerik düzenleme stratejilerine yer verme durumu ile ilgili olarak beş öğretmen adayı ile eğitim sonrası yapılan görüşme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2' de verilmiş; hazırlanan öğretim planlarının uygulamasına ilişkin yapılan gözlem ve bu öğretim planlarının incelemesi sonucunda elde edilen bulgular ise Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların görüşlerine göre eğitim sonrası öğretim planlarında yer alan içerik düzenleme stratejileri

Kategori	Kodlar	f
Bilgiyi Seçmeye Yönelik Stratejiler	Soru sorma	2
	Bir önceki konuyu tekrar etme	2
	Güdülemeye yer verme	1
Bilgiyi Düzenlemeye Yönelik Stratejiler	Kavramların örnek ve örnek olmayanlarını sunma	3
	Kavram haritası oluşturma	3
	Görseller kullanma	3
	Kavramın tanımını verme	1
	Örnek olaylar sunma	1
	Kavram hiyerarşisi oluşturma	1

Tablo 2'ye bakıldığında katılımcıların eğitim sonrası yapılan görüşmede öğretim planlarında bilgiyi seçmeye ve bilgiyi düzenlemeye yönelik stratejilere yer verdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bilgiyi seçmeye yönelik soru sorma (f: 2) ve bir önceki konuyu tekrar etmeye (f: 2) yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bilgiyi düzenlemeye yönelik ise kavramların örnek ve örnek olmayanlarını sunmaya (f: 3), kavram haritası oluşturmaya (f: 3) ve görseller kullanmaya (f:3) daha sık yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulguyu destekleyen alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Kavramı, önce kavramın tanımını veririm, kavrama örnek olan örnek olmayanları veririm, ondan başında mı sonunda mı ortasında mı kullanacağıma karar veririm bu kavram analizini. Sonra hiyerarşisini yaparım kavramın ve kavram haritasını oluştururum bu şekilde oluştururum (Ö2).
Kavramları öğretirken biraz daha somut olması açısından yani somutlaştırma için örnek olanı olmayanı verdim. Ben ilk yaptığımda planda örnek olanı vermiştim ama örnek olmayanı vermemiştim, sonra ekledim (Ö1).
... bir soru ile ya da örnek olmayan veya örnek olanlarla ilgili sorularla ders planlarındaki giriş kısmını hazırladım (Ö5).

Tablo 3. Eğitim sonrası katılımcıların hazırladığı öğretim planlarında yer alan içerik düzenleme stratejileri

Kategori	Kod	f
Bilgiyi Seçmeye Yönelik Stratejiler	Soru sorma	23
	Hedeften haberdar etme	23
	Konu başlığını belitme	11
	Önbilgiyi hatırlatma	11
	Yönerge verme	9
	Ortamı değiştirme	6
	Derste öğrendiği bilgilerden nasıl yararlanacağını açıklama	5
	Kelimelerin altını çizme, koyu yazma	5
	Önceki dersin özetini sözel olarak yapma	2
	Terimin simgesel gösterimini sunma	2
	Kavramların tanımını sözel olarak tekrar etme	1
Bilgiyi Düzenlemeye Yönelik Stratejiler	Somut model ve nesneler kullanma	16
	Neden sonuç açıklamayı gerektiren soru sorma	16
	Örnek verme	13
	Görselleri(resim, fotograf) kullanma	13
	Çizimle anlatma (kavramın örneğini, tanımını)	11
	Tanımı sözel olarak açıklama	10
	Neden-sonuç ilişkisini gösterme (sözel olarak, şekil)	7
	Örnek olaylar sunma	6
	Karşılaştırmaları sunma(örneklerin benzerlik-farklılıkları)	6
	Sınıflama tablosu oluşturma	6
	İpucu kullanma (çağrışımsal sözcükleri kullanma)	5
	Bağlamsal bilgiyi sunma	5
	Kavramın özelliklerini sözel olarak sunma	5
	Örnek olmayanı sunma	4
	Kuralın açıklamasını sözel olarak sunma	3
	Kronolojik sıralamayı açıklama	3
Bilgiyi birleştirmeye yönelik stratejiler	Çalışma yaprağıyla alıştırma	17
	Ayrıntılayıcı çıkarımda bulunmaya yönelik soru sorma	16
	Video kullanma	10
	Alıştırma yaptırma	10
	Konunun sözel olarak gözden geçirilmesi	9
	Çözülmüş örnekler kullanma	7
	Canlandırma	5
	Zihinsel canlandırma	3
	Anlam çözümleme tablosu kullanma	2
	Öyküleme yolula anlatma	2
	Analoji kullanma	1

**(n:40 öğretim planı ve n:10 gözlem raporu)*

Tablo 3'e göre eğitim sonrası öğretmen adaylarının hazırladığı öğretim planlarının ve gözlem raporlarının incelenmesi sonucunda içerik düzenlerken bilgiyi seçmeye yönelik olarak en sık soru sorma (f: 23), ve hedeften haberdar etme (f: 23) etkinliklerine yer verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte konu

başlığını belirtme (f: 11), önbilgiyi hatırlatma (f: 11) ve yönerge verme (f: 9) etkinliklerini de kullandıkları saptanmıştır. Öğretmen adaylarının bilgiyi düzenlemeye yönelik olarak sıklıkla somut model ve nesneler kullanmaya (f: 16), neden sonuç açıklamayı gerektiren soru sormaya (f: 16), örnek vermeye (f: 13), görselleri kullanmaya (f: 13), çizimle anlatmaya (f: 11), tanımı sözel olarak açıklamaya (f: 10) yer verdikleri belirlenmiştir. Bunların yanısıra örnek olayları sunma, karşılaştırmalar yapma, sınıflama tablosu oluşturma gibi düzenlemeler de yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilgiyi birleştirmeyi sağlayan stratejilerden ise çalışma yaprağıyla alıştırma yaptırma (f: 17), ayrıntılayıcı çıkarımda bulunmaya yönelik soru sorma (f: 16), video kullanma (f: 10), alıştırma yaptırma (f: 10), konunun sözel olarak gözden geçirilmesi (f: 9) ve çözülmüş örnekler kullanma (f: 7) gibi düzenlemelere daha sıklıkla yer yerdikleri saptanmıştır.

Bu bulguyu destekleyen alıntılar aşağıda sunulmuştur.

> *Öğrencilerin dikkatini çekmek için "sessiz olun çocuklar iki dakika kulağımıza gelen sesleri dinleyelim" der. Iki dakika geçtikten sonar "hangi sesleri duydunuz? Bu neyin sesi olabilir? Sizce bu sesler kulağa hoş mu geliyor yoksa size rahatsız mı etti? soruları sorulur (Ö4).*
>
> *Öğretmen sınıfa girer ve öğrencilere sosyal bilgiler kitabımızı açalım der ve tahtaya konuyu yazar. Geçmişten günümüze hayatımızı kolaylaştıran, bizlerin daha hızlı ve rahat yaşamamızı sağlayan, bilgiye daha hızlı ve güvenilir ulaşmamızı sağlayan araç gereçleri tanıyacağız. Bu konuyu iyi bir şekilde öğrenirsek teknolojik gelişmeleri çok iyi takip etme konusunda çevremizden bir adım önde olursunuz der (Ö5).*
>
> *Sizce geçmişte insanlar aydınlanmak için neleri kullanmış olabilirler?... Konuyla ilgili video izletir. Elektrik olmasaydı ve ampul icat edilmeseydi hayatımız nasıl oludu?... Öğrenciler dağıtılan çalışma yapraklarına verdikleri cevaplarla değerlendirilirler (Ö2).*
>
> *Öğretmen öğrencilere bazı gazete haberleri okur. "09.01.2010 Marmara Denizi'ndeki aşırı kirlilik canlıların DNA'sını etkileyecek boyuta ulaştı…"Öğretmen çevre kirliliğinin sebeplerini sorar. Kitaptaki resimleri (çevre kirliliği ile ilgili) incelemelerini ister ve böyle bir çevrede yaşamak istemiyorsak nasıl tedbirler almamız gerektiğini sorar (Ö1).*

3.3. *Uygulama sürecinde katılımcıların karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?*

Katılımcıların öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretim planı hazırlama ve uygulama sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların öğretim planı hazırlama ve uygulama sürecinde kaşılaştıkları zorluklar

Kategori	Kod	f
Plan hazırlamada zorlanma	Ayrıntılı plan hazırlama	2
	Plan hazırlamak için ön hazırlık yapma	1
Hazırladığı plandaki içeriğin sunumunda zorlanma	Tanımları vermede	1
Sınıf yönetiminde zorlanma	Öğrencileri susturma	2
	Öğrencinin dikkatini toplama	1

Tablo 4 incelendiğinde üç öğretmen adayının öğretim planını hazırlama aşamasında, bir öğretmen adayının ise hazırladığı öğretim planındaki içeriğin sunumunda zorlandıklarını ifade ettiği görülmektedir. Öğretmen adaylarından üçü ise hazırladığı öğretim planını uygularken sınıf yönetimini sağlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Plan hazırlamada zorlandığını ifade eden katılımcılar; *"Plan hazırlamak için ön hazırlık yapmak ve daha sonra planın kendisini hazırlamak zor oldu(Ö3)", "Ayrıntılı plan hazırlama odaklanmayı gerektirdiği için yorucu oldu (Ö4)"*, *"Sınıfta tanımları verirken sıkıntı yaşadım (Ö1)"* şeklinde görüş belirtirken; sınıf yönetiminde zorlandığını ifade eden bir öğretmen adayı ise "*Öğrencinin dikkatini toplamada sıkıntı yaşadım (Ö2)"* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının içerik düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğretmen adaylarının, kendilerine verilen eğitim ile ilgili görüşleri

incelenmiş ve bu eğitimin hazırladıkları öğretim planlarına yansımaları belirlenmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan ön görüşme verilerinin analizi sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında eğitim öncesi hazırladıkları öğretim planında içerik düzenlemeyle ilgili ders kitabındaki ünitenin sıralamasına bağlı kaldıkları, konu ile ilgili video, görseller ve somut materyaller gibi destekleyici stratejileri kullandıkları saptanmıştır. Ancak öğretmen adaylarının öğretim planlarının oldukça yüzeysel olarak hazırlandığı ve bir kavramın öğretiminde olması gereken kavramın tanımı, ortak özellikleri, ayırt edici olmayan özellikleri, örnekleri ve örnek olmayanları gibi ögeleri bir öğretmen adayı dışında diğerlerinin yer vermedikleri belirlenmiştir. Yine öğretmen adayları ile yapılan ön görüşme ve gözlem verilerinin analizi sonucunda kavram öğretimine yönelik içerik düzenleme stratejileri ile ilgili bir açıklama yapılamadığı belirlenmiştir. Eğitim sürecinde yapılan toplantılarda da sadece bir öğretmen adayı bir kavramı öğretmek amacıyla bir öğretim planı hazırladığını belirtmiş, diğer öğretmen adayları kavram öğretimine yönelik içerik düzenleme stratejileri ile ilgili bilgilerle daha önce karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları ile yapılan son görüşme gözlem ve ders planlarının analizi sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında eğitim sonrası hazırladıkları öğretim planında içerik düzenlemeyle ilgili bilgiyi seçmeyi, bilgiyi düzenlemeyi ve bilgiyi birleştirmeyi sağlayan stratejilere yer verdikleri saptanmıştır. Ancak yapılan son görüşmede öğretmen adayları tarafından daha çok bilgiyi seçme ve bilgiyi düzenlemeye yönelik stratejilere değinildiği belirlenmiştir. Buna karşılık öğretmen adaylarının eğitim sonrası hazırladıkları ders planlarında her üç stratejiye de yer verdikleri saptanmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının da ifade ettiği gibi, bu bilgileri ve bunların öğretim planlarına yansıtılmasını kendileri için oldukça yeni bir durum olarak görmelerinden veya bilgiyi seçme, düzenleme ve birleştirme gibi bir ayrım yaparak bu stratejilere odaklanmadıklarından kaynaklanmış olabilir. Çünkü öğretmen adaylarına sekiz hafta boyunca hazırladıkları öğretim planları ile ilgili olarak verilen geribildirim ve düzeltmelerde araştırmacılar tarafından da bilgiyi seçme, düzenleme ve birleştirme gibi vurgulamalar yapılmamıştır. Sadece SDB'yi sağlayacak stratejileri kullanmaları ve nasıl kullanmaları gerektiği yönünde geribildirim ve düzeltmeler verilmiştir.

Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hazırladıkları öğretim planlarında bilgiyi seçmeye yönelik olarak; soru sorma, hedeften haberdar etme, ortamı değiştirme, yönerge verme ve başlık atmaya bilgiyi düzenlemeye yönelik olarak; örnek verme, tanımı sözel olarak açıklama, görseller sunma, somut model ve nesneler kullanma, soru sorma, çizimle anlatma, sınıflama tablosu oluşturma, neden-sonuç ilişkisini sözel olarak açıklama ve şekil çizerek kavramın örneğini gösterme bilgiyi birleştirmeyi sağlayan stratejilerde ise çalışma yaprağıyla alıştırma yaptırma, video kullanma, ayrıntılayıcı soru sorma, zihinsel canlandırmaya yer yerdikleri saptanmıştır.

Öğretmen adayları ile yapılan son görüşmede öğretmen adayları tarafından öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretim planını hazırlarken içerik düzenlemesi yaparken çok zorlandıkları, öğretim planı hazırlamanın ön hazırlık ve konsantrasyon gerektirdiği yönünde görüşler belirttikleri ortaya konulmuştur.

Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının içerik düzenleme becerilerine ilişkin farkındalıklarının oluştuğu söylenebilir. Ancak son görüşmede öğretmen adayları tarafından verilen eğitimin ve geribildirim ve düzeltmelerin kendileri için oldukça etkili olduğu ifade edilmiştir. Buna karşılık, içerik düzenlemeyi gerektiren bir öğretim planı hazırlamanın oldukça zor olduğu, zaman alıcı olduğu ve bu tür uygulamaların ikinci, üçüncü sınıftan itibaren yapılmasının daha etkili olacağı belirtilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda içerik düzenleme becerilerinin hizmet öncesi eğitim sürecinde gelişimini desteklemek amacıyla farklı derslerde (örneğin materyal geliştirme ve uygulama, özel öğretim yöntemleri gibi) farklı içerik türlerinin öğretiminde bu tür stratejileri kullanmayı gerektirecek öğretim planları hazırlatılabilir. Mikro öğretim tekniği kullanılarak öğretmen adaylarının içerik düzenleme becerilerinin gelişimi desteklenebilir.

Kaynaklar

Akbulut Taş M. & Karabay, A. (2015, Haziran). Türkiye'deki okul uygulaması araştırmalarında öğretim becerileri: Bir meta-sentez çalışması. 2nd. International Eurasian Educational Research Congress, Ankara, Türkiye.

Creswell, J.H. (2008). Educationalresearch: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative

research, (3rd.ed.). Upper Saddle River New Jersey: Pearson Education.

Kamışlı, H. (2006). *İlköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersi ünitelerinden "ya basınç olmasaydı" ünitesi öğretiminde öğretmenlerce kullanılan içerik ögelerinin düzenlenme biçimlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Kılıç, A.A. (2004). Ilköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin kullandıkları i,çerik düzenleme stratejilerinin ögeleri belirleme kuramı temelinde incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Marzano, R.J. (2007). *The art and science of teaching. A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Marzano, R.J., Pickering, D.J. &Pollock, J.E. (2008). Öğrenci başarısını arttıran öğretim stratejileri, (Çev. S. Sakacı). İstanbul: Sev Matbaacılık ve Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 200)

Mayer, R.H. (1999). Designing instruction for constructivist learning. In Reigeluth, C. M. (Ed.), *Instructional design theories and models,* (Vol.II, pp. 140-159). Mahwah: Lawrence Erlbaum Asc.

Merrill, M. D. (1983). Component display theory. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models* (s.282-330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Nayır, F., & Çınkır, Ş. (2014). Uygulama öğretmenleri, yöneticileri ve pedagojik formasyon öğrencilerinin okullarda öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Mentor teachers, administrators and pedagogical formation students' problems associated with teaching practice and possible recommendations]. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, *4*(7), 71-86.

Reigeluth, C. M., & Stein, F. S. (1983). The elaboration theory of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models* (ss. 335-381). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sönmez, D., & Hakverdi, M. (2010). Preservice science teachers' ability to identify good teaching practices. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4120–4124.

Şimşek, A. (Ed.) (2006). Kavramların öğretimi. İçinde, *İçerik türlerine dayalı öğretim*, ss. 27-70. Ankara: Nobel Yayınları.

Şimşek, S., Alkan, V., & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma [A qualitative study about teaching practice]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34(2), 63-73.

Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Classroom teacher candidates' problems regarding teaching practicum class and proposed solutions]. *Turkish Studies, 9*(2), 1477-1497.

Topkaya, Y., & Tokcan, H. (2012).Öğretmenlik uygulaması dersi hakkında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri [Opinions of prospectıve social studies teachers' views about teacher practice course]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 663-678.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 5.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN SOSYAL VE KÜLTÜREL İLİŞKİLERİN GELİŞTİRİLMESİNE ETKİLERİ

Prof. Dr. Şermin Şenturan
Bülent Ecevit Universitesi, Zonguldak, Turkiye
senturansermin@gmail.com

Nabi Yavuz Şenturan
Goce Delcev Universitesi, İştip, Makedonya
nabi.yavuz49@gmail.com

Özet

Dünyada dil öğretimi çok eski tarihlere dayanmaktadır. Yabancı dil öğretimi ise disiplinler arası bir çalışmadır. Dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi 11. yüzyılda Kaşgarlı Mahmut'un Divan-ı Lügat-it Türk'ü ile başlamaktadır. Bu konu, daha sonraları yazılan çeşitli kitaplar, dergiler ve diğer yayınlarla zenginleştirilmiş ve güçlendirilmiştir. Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi, üniversiteler bünyesinde sistemli bir uygulamayla, Türkçe Öğretim Merkezlerinin kurulması ile başlatılmıştır. Daha sonra bu alanda lisansüstü programların açılması ile yaygınlaşmıştır. 2007 yılında yayımlanan 5653 sayılı Yunus Emre Vakfı Kanunu kapsamında Türkiye'yi, kültürel mirasını, Türk dilini, kültürünü ve sanatını tanıtmak maksadıyla çeşitli ülkelerde Yunus Emre Enstitüleri kurulmuş ve halen çalışmalarını sürdürmektedir. Bu çalışmalar sonucunda gerek evlenme, eğitim ya da iş konularından dolayı Türkiye'de bulunan yabancılara; gerekse Türkiye ile aile, ticaret, turizm, eğitim gibi konularda ilişki içinde olan diğer ülke vatandaşlarına Türkçe öğretimi yaygınlaştırılmıştır. Böylelikle ülkeler arası diplomatik, sosyal ve kültürel ilişkilerin gelişmesi sağlanmaktadır.

Anahtar kelimeler : *Türk dili, öğretim, yabancılar, sosyal ve kültürel ilişkiler*

THE EFFECTS OF TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS ON DEVELOPING THE SOCIAL AND CULTURAL RELATIONSHIP

Abstract

Language teaching in the world is based on very ancient histories. Foreign language teaching is an interdisciplinary work. The history of teaching Turkish as a language begins with the Divan-ı Lügat-it Türk of Kaşgarlı Mahmut in the 11th century. This topic has been enriched and strengthened with various books, magazines and other publications written later. The teaching of Turkish to foreigners in Turkey has been started with the establishment of Turkish Teaching Centers with a systematic application within the universities. Later, this area became widespread with the opening of licensed programs. Under the Yunus

Emre Foundation Law No. 5653 published in 2007, the Yunus Emre Institutes have been established and are still in operation in various countries in order to promote Turkey's cultural heritage, Turkish language, culture and art. As a result of these studies, Turkish language education has been extended to citizens of other countries who are in contact with Turkey, such as family, trade, tourism, education and foreigners living in Turkey due to marriage, education or work matters; In this way, diplomatic, social and cultural relations between the countries are improved.

Key words: *Turkish language, teaching, strangers, social and cultural relations*

1.Giriş

Yabancı bir dili öğrenmek demek o dilin dil bilgisini bilmenin yanında hangi durumlarda dilin hangi yapı ve sözcüklerinin de kullanılacağını bilmek demek olan iletişimsel beceriye de sahip olmak demektir. İletişimsel beceriyi kazanabilmek ise öğrenilen dilin kültürünü bilmekle olur. Her kültür kendini dil aracılığı ile anlatır ve dil aracılığı ile geliştirir. Dil ile kültür arasında sıkı bir bağ vardır ve ikisi birlikte gelişir. Dil öğrenmek aslında kültür edinimidir. Kültürün gelişmesiyle dil, dilin gelişmesiyle dil gelişir ve zenginleşir (Yiğit ve Arslan, 2014). Bu nedenle dil öğrenimi ve öğretiminde kültür kavramı asla unutulmamalıdır. Bu bağlamda yapılan tanımlara baktığımızda sayısız tanımı olan kültür kavramı, yabancı dil öğretiminde de çok tartışılan, yabancı dil öğretimiyle ilgili teori, yöntem ve teknikleri etkileyen, yabancı dil eğitiminde de çağın hızlı akısına uymak için her zaman hesaba katılması gereken, sürekli değişen ve gelişen bir kavramdır. Yabancı dil öğretimi disiplinler arası bir uygulama olması gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminin planlanması, uygulanması, ölçme ve değerlendirilmesi eğitimbilimin, dilbilimin ve dili oluşturan öğelerin tanımlanması, dilin bireysel ve toplumsal kullanımı, dil öğrenimi- edinimi dilbilim çalışma alanında yer alır.

Uzun yıllardan beri ana dili olarak öğretilmekte olan Türkçe, günümüzde ikinci dil veya yabancı dil olarak da, gerek yurt içinde ve gerekse yurt dışında öğretilmektedir. Yurt dışındaki üniversitelerde yer alan Türkoloji bölümleri ile Yunus Emre Enstitüsü tarafından açılan Türk Kültür Merkezleri, Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı önemli kurumlardır. Bu kurumlarda eğitim, ticaret, turizm, aile birleşimi, eğlence vb. pek çok gerekçe ile yurtdışında bulunan binlerce birey yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedir. Her ne kadar Yunus Emre Enstitüsü tarafından çatı niteliğinde bir program yazılmış olsa da, her bölgedeki hedef kitlenin birbirinden farklı nedenlerle Türkçe öğrendiğini ve farklı önceliklere sahip olduğunu ileri sürmek mümkünüdür. Bu durumda, yabancı dil eğitimini verimli kılabilmek için öncelikle öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirleyerek bu ihtiyaçları temel alan etkili bir programın hazırlanması gerekmektedir (Koçer, 2013). Hedef kitleye ait dil ihtiyaçlarının belirlenmesi öğretim programının yapılandırılması açısından büyük fayda sağlayacaktır. Durukan ve Maden (2013: 515) ihtiyaç saptamada; bireyin, toplumun ve konu alanının olmak üzere üç unsurun ihtiyacından söz edilebileceğini vurgulamış ve yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında:

- Bireyin ihtiyacından, Türkçeyi öğrenenlerin beklentileri;
- Toplumun ihtiyacından, Türkçeyi öğrenen kişinin içinde yaşadığı toplumun bunun yanı sıra Türkçe konuşan toplulukların beklentileri;
- Konu alanının ihtiyacından, Türkçenin öğretilmesi sürecinde yer alan dil becerilerine ve dil bilgisine yönelik konuların öğrenilmesini daha verimli yapabilecek beklentilerinin kastedildiğini belirtmiştir. (Başar ve Akbulut, 2016)

Yabancı bir dili öğrenmek demek o dilin dil bilgisini bilmenin yanında hangi durumlarda dilin hangi yapı ve sözcüklerinin de kullanılacağını bilmek demek olan iletişimsel beceriye de sahip olmak demektir. İletişimsel beceriyi kazanabilmek ise öğrenilen dilin kültürünü bilmekle olur. Bu nedenle dil öğrenimi ve öğretiminde kültür kavramı asla unutulmamalıdır. Bu bağlamda yapılan tanımlara baktığımızda sayısız tanımı olan kültür kavramı, yabancı dil öğretiminde de çok tartışılan, yabancı dil öğretimiyle ilgili teori, yöntem ve teknikleri etkileyen, yabancı dil eğitiminde de çağın hızlı akısına uymak için her zaman hesaba katılması gereken, sürekli değişen ve gelişen bir kavramdır. Yabancı bir dil öğrenme uğrası aynı zamanda yabancı bir kültürü de anlama /tanıma uğraşı demektir. Yabancı dilde öğrendiği her yeni sözcük, anladığı her yeni tümce, çözebildiği her yeni metin yabancı dil öğrenen kişinin bilincinde, o dili konuşan kişilerle, o kişilerin yaşadığı dünyayla ilgili yeni düşünceler, yeni imgeler oluşmasına neden olur.

Kültürlerarası iletişimin arttığı günümüzde yabancı dil öğretimindeki en büyük gelişmelerden biri de, temel nüve sayılabilecek dil kültür ilişkisinin keşfedilmiş olmasıdır. Kültürlerarası etkileşim odaklı yaklaşıma göre, yabancı dil öğretiminin temel amacı, öğrencilere temel kültür nüvelerini de kazandırmaktır. Bunun sonucunda kelime ve cümlelerin nerede, ne zaman ne için ve kim tarafından hangi ortamda kullanıldığı önem kazanmaktadır.

Her dil dünyayı farklı bir perspektifle algılar, dolayısıyla yabancı dil öğrenmeye başlayan bireyin ilk deneyimi kendi kültürüyle hedef kültür arasındaki benzerlikler ile farklı düşünüş ve yaşam biçimleridir. Bu deneyim sonucunda birey dünyayı yeni bir bakış açısı ile anlama ve anlamlandırma yetisi kazanır.

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı ile;

a) Öğrencilerin ön yargılarını kırmak ve hoşgörü sahibi birey olmalarını sağlamak,

b) Öğrencilerin toplumlar ve kültürler arasındaki fark

ve benzerlikleri görmesini sağlamak,

c) Öğrenilen dile karsı motivasyonu artırmak,

d) Dil öğrenimini kolaylaştırmak,

e) Karsı kültüre karsı ön yargıyı önlemek,

f) Öğrenenlerin empati becerisini geliştirmek,

g) Kültürler arası diyalog kurmak vb. yetiler kazandırılabilir(Boylu, 2014).

Dil öğretiminin kültür öğretimi olduğu konusunda bir görüş birliği vardır. Dil, kültürün bir unsuru olduğu gibi, onun genç kuşaklara aktarılmasında da en önemli vasıtadır. Diğer bir ifade ile dil, kültürün taşıyıcısıdır. Dil aynı zamanda en güçlü kültür unsuru olarak, kültürel kimliklerin oluşmasında da en önemli etkendir. Birçok ülkede gerçekleştirilen yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ve öğretimi, kültürel iletişim ve etkileşim ortamları oluşturmaktadır.

2. Literatür Taraması

Dil, insanların birbirlerini anlamaları bakımından en önemli iletişim unsurudur. Bu bakımdan dil öğretimi de çok eski tarihlere dayanmaktadır. Globalleşen sistem içerisinde insanlar ekonomik, siyasi ve dini nedenlerle başka dilleri öğrenme çabasına girişmişler veya kendi dillerini yayma gayreti içinde bulunmaktadırlar. Türkçe, dünyanın birçok yerinde anadil ve resmi dil olma özelliği taşımaktadır ve en çok konuşulan beş dil arasında özelliği taşımaktadır. Ancak Türkçenin eğitimi ve öğretimi, diğer diller kadar yaygınlaşamamıştır(Açık, 2008).

Dünyada Türkçe konuşanların sayısı yaklaşık olarak 150 milyon, Türkiye Türkçesini konuşanların sayısı ise yaklaşık 70 milyondur. Türkiye Türkçesi, Türkiye'nin yanı sıra Irak, Suriye, Kıbrıs, Yunanistan, Bulgaristan, Avrupa, Amerika, Okyanusya, Arap ülkeleri, eski Yugoslavya, Rusya ve Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nden ayrılmış olan Türk cumhuriyetlerinde konuşulmaktadır. Böylesine geniş bir coğrafyada konuşulan Türkiye Türkçesi de diğer dünya ülkeleri ve insanları için büyük bir önem arz etmektedir. Türkiye Türkçesinin, dünyanın pek çok ülkesindeki üniversitelerde, akademilerde, Türk kültür merkezlerinde, enstitülerde, özel lise ve dershanelerde, büyükelçiliklerimizde, vakıflarda ve internet sitelerinde yabancılara öğretildiği söylenebilir(Dolunay, 2005).

Günümüzde anadilin dışında ikinci, üçüncü vb. dillerin öğrenilmesi ve kullanılması büyük bir önem kazanmıştır. Hatta çalışma yaşamında birden fazla yabancı dil kullanılması bireye büyük avantaj sağlamaktadır. Bir yabancı dil bilmenin ayrıcalık olmaktan çıkıp, herkesin sahip olması gereken bir özellik olduğu günümüzde yabancı dil eğitiminin önemi de artmıştır (Göçer, 2009). Bu günün dünyasında yaşamın har alanında olduğu gibi eğitimde, de hızlı bir değişim ve dönüşüm görülmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak insanlar kendilerini küresel bir etkileşim çemberinin içinde bulmaktadırlar. Bu durum bir yabancı dil öğrenme ihtiyacını doğurmaktadır. Bu küresel etkileşim içerisinde etkin olan ulusların dilleri de doğal olarak önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye ve Türkçenin öneminin artması Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemini ortaya çıkartmaktadır.

Dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi 11. yüzyılda Kaşgarlı Mahmut'un Divan-ı Lügat-it Türk'ü ile başlamaktadır(Açık, 2008). 1250 -1517 yılları arasında hüküm süren Memlûk Devleti'nde Türk sultanlarının devleti yönetmesi nedeniyle Türk diline karşı ilginin arttığı Kıpçak Türkçesi, Türkçenin yabancılara öğretiminin en fazla önem kazandığı dönemdir. Bu ilgi Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan kitapların yazılmasına neden olmuştur.

Türkiye'de 1970'li yıllardan sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır. İlk olarak 1984 yılında sistemli bir biçimde Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde (TÖMER) başlayan dil öğretim hizmetine, kısa bir süre sonra Gazi Üniversitesinde, ardından da Ege Üniversitesinde devam edilmiştir. Daha sonra bu merkezler birçok üniversite bünyesinde kurulmuş, böylelikle yabancılara Türkçe öğretimi yaygınlaşmıştır. Sovyetler Birliği'nin dağılması sonra, 1991 yılından itibaren "Türk Dünyası Öğrenci Projesi" kapsamında Asya ve Balkanlardaki Türk ve Akraba Topluluklardaki gençlere, lise ve üniversitelerde okumak, yüksek lisans ve doktora programlarına katılmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı aracılığı ile Türkiye'ye getirilmiştir.

2010 yılında 5978 sayılı Kanun ile Başbakanlığa bağlı olarak kurulan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Avrupa Birliği çerçevesinde yürütülen projeler kapsamında, Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler hariç olmak üzere diğer kamu kurum ve kuruluşlarınca ülkemizde eğitim görmesi uygun görülenler ile uluslararası anlaşmalar çerçevesinde ülkemize gelen öğrencilerin ülkemizdeki eğitim süreçlerinin başarılı bir şekilde sonuçlandırılabilmesi için her türlü esası belirleyerek, ilgili kurumlar arasındaki koordinasyonu sağlamak amaçlarına yönelik olarak faaliyet göstermektedir. Böylelikle üniversiteler bünyesindeki Türkçe Öğretim Merkezlerine devam eden yabancı öğrencilerin sosyal ve kültürel açıdan daha rahat iletişim kurmaları sağlanarak daha iyi bir eğitim ortamı yaratılmaktadır. Bu gençler aracılığı ile Türkçe'nin yaygınlaştırılması ve Türk kültürünün yeni nesillere aktarılmasının sağlanmasına çaba gösterilmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda önemli bir aşama da, 2007 yılında yayımlanan 5653 sayılı Yunus Emre Vakfı Kanunu kapsamında Türkiye'yi, kültürel mirasını, Türk dilini, kültürünü ve sanatını tanıtmak maksadıyla çeşitli ülkelerde Yunus Emre Enstitüleri kurulmasıdır.

Yunus Emre Vakfına bağlı olarak kurulan Yunus Emre Enstitüsü, kanunun amaçlarını gerçekleştirmek üzere eğitim ve öğretim faaliyetleri ile bilimsel araştırma ve uygulamaları yürütmektedir. Enstitü, kuruluş amaçları doğrultusunda Türk kültürünün, tarihinin, dilinin ve edebiyatının daha iyi tanıtılması ve öğretilmesi amacıyla araştırmalar yapmak, farklı kurumlarla işbirliği yaparak bilimsel çalışmaları

desteklemek ve ortaya çıkan sonuçları çeşitli yayınlar vasıtasıyla kamuoyuna duyurmak amacına yönelik faaliyetler yürütmektedir.

Enstitü, kültür ve sanat faaliyetlerinin yanı sıra yabancılara Türkçe öğretimi ana başlığı altında dünyanın birçok ülkesinde gerçekleştirilen faaliyetler ve oluşturulan iş birlikleri ile dünya toplumlarının Türkiye'yi daha yakından ve doğru kaynaklardan tanımasını sağlamak amacına yönelik çalışmalar yapmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda Enstitünün üstlendiği misyon, Türkiye'yi, kültürel mirasını, Türk dilini, kültürünü ve sanatını tanıtmak, Türkiye'nin diğer ülkeler ile dostluğunu geliştirmek, kültürel alışverişini arttırmak, bununla ilgili yurt içi ve yurt dışındaki bilgi ve belgeleri kullanıma hazır hale getirmek, Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermektir.

Yunus Emre Enstitüsü,

- Almanya, Belçika, Fransa, Hollanda, Macaristan, İngiltere, İtalya, Polonya gibi Avrupa ülkelerinde,
- Güney Afrika, Mısır, Fas, Cezayir, Sudan gibi Afrika ülkelerinde,
- İran, Katar, Lübnan, Ürdün, Malezya, Japonya gibi Ortadoğu ve Uzakdoğu ülkelerinde,
- Arnavutluk, Karadağ, Bosna Hersek, Kosova, Makedonya gibi Balkan ülkelerinde

faaliyetlerini sürdürmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü yurt dışında bazı Üniversitelerin Filoloji Fakültelerinde Türk dilini, edebiyatını, kültürünü ve sanatını tanıtmak ve bu konuda eğitim almak isteyen öğrencilere, tüm gönüllülere yurt dışında gereken hizmeti vermek amacıyla üniversitelerle işbirliği yapmaktadır. Bu çerçevede, Üniversitelerle "Türkoloji Projesi İşbirliği Protokolü" imzalamak suretiyle, mevcut olan bölümler desteklenmekte ve yeni bölümlerin açılması teşvik edilmektedir. Protokol kapsamında Türkoloji/Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerine Türkiye'den öğretim elemanı görevlendirmekte, müfredat ve materyal desteği sağlamakta, bu bölümlerde daha nitelikli ve sürekli eğitim-öğretim verilebilmesi için çalışmalara katılmaktadır.

3. Sonuç

Yabancı dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimidir. İnsanlar ait oldukları toplumun ve o topluma ait kültürün kelime ve kavramlarıyla kendilerini ifade ederler. Bütün bu kelime ve kavramların arkasında bir kültür birikimi vardır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminin temeli kaynak kültür, hedef kültür ve ortak kültür yapılarıyla örülüdür. Bir dili kendi kültüründen bağımsız öğretmek veya öğrenmek, o dilin öğrenilmesini veya öğretilmesini zorlaştırır. Bir dili öğrenirken en önemli konu, o dilin anadili olarak kullanıldığı ortamlarda bulunmak ve yaşamaktır.

Yunus Emre Enstitüsünün faaliyetleri sonucunda gerek evlenme, eğitim ya da iş konularından dolayı Türkiye'de bulunan yabancılara; gerekse Türkiye ile aile, ticaret, turizm, eğitim gibi konularda ilişki içinde olan diğer ülke vatandaşlarına Türkçe öğretimi yaygınlaştırılmıştır. Böylelikle ülkeler arası diplomatik, sosyal ve kültürel ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunulmaktadır.

Kaynaklar

Açık F. (2008) "Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Ç özüm Önerileri", Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Doğu Akdeniz Üniversitesi, G. Magosa, KKTC

Başar E. Akbulut U. (2016) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi : Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Kültür Merkezi Örneği, Uluslararası Türkçe Edebiyat Eğitim Kültür Dergisi, Sayı 5/2, s.1005-1020

Boylu E. (2014) Dil-Kültür İlişkisi ve İran'da Türkçe Öğrenimine Etkisi, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 16, (Özel sayı II), s.19-28*

Dolunay S.K. (2005) Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümler Üzerine Bir Değerlendirme", XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, s. 28-30, Denizli

Durukan E. ve Maden S. (2013) Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı Geliştirme, Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı (Ed. Durmuş M ve Okur A.) Grafiker Yayınları, Ankara

Göçer A. (2009) Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma, *Dil Dergisi*, 145, s.28-47.

Yiğit M. ve Arslan M. (2014) Kültürel Etkileşimin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, Sayı 10, s.1-13

GRADUATE STUDENTS' DEGREE OF SATISFACTION WITH SUPERVISORY RELATIONSHIP AND ITS IMPACT ON TIMELY DEGREE COMPLETION

Noura Al Kandari

Dr. Meznah Al Azmi

College of Graduate Studies
Kuwait University

Abstract

Many studies have focused on the area of supervisory relationship, yet a little has been written about the impact of the supervisory relationship on timely degree completion. This study aims to identify the degree of satisfaction of master's students regarding the supervisory relationship and its impact on timely graduation, using descriptive correlational analytical method, structured questionnaire was administered to a randomly selected sample of master's students in collage of education at Kuwait University (n= 105). Using the appropriate statistical methods, the findings showed that: (a) overall graduate students are satisfied with the supervisory relationship, (b) most of graduate students do not graduate on time, (c) the dimensions of supervisory relationship have statistically significant impact on timely graduation, especially the field of satisfaction regarding communication, which explained 44.5% of the variance.. In light of this study some recommendations were reported, including: (a) educating academic supervisors and graduate students regarding supervisory relationship; (b) preparing a booklet about the concept of supervisory relationship that aims to improve supervisor's abilities in using the dimensions of supervisory relationship in increasing students chances on timely graduation.

Keywords: *Graduate students'degree of satisfaction, academic supervision, supervisory relationship, on-time graduation, degree completion*

1. Introduction

Higher education has an influential role in social and economic development. It provides the society with knowledgeable manpower and academic researches that are able to lead the state toward progress. Therefore, many universities and colleges compete to allocate their human and financial resources to serve the community through doing academic research. And in order to prepare scientifically qualified individuals who are capable to do scientific research, universities provide academic supervision to ensure that appropriate guidance is given to graduate students during the process of producing a scientific research (Alam, Alam & Golam Rasul, 2013). It has been shown that having an effective supervision is one of the most influencing factors in completing a successful thesis (Engebretson, Smith, McLaughlin, Seibold, Terrett & Ryan, 2008). However, having an effective supervision depends largely on the nature of the supervisory relationship between the academic supervisor and graduate student (Drennan & Clarke, 2009). Doloriert, Stewart & Sambrook (2012) note that there are positive correlation between good supervisory relationship and graduate students satisfaction regarding the supervisory process, which accordingly ends to rise the student's chances in completing the thesis successfully. Further, providing successful academic supervision affects positively on completing the thesis in a timely manner (Green & Bowden, 2012). Thus, getting good supervision has become a more required aspect recently since universities performance is subject for public critique and scrutiny (Mc William, Singh & Taylor, 2002). However, the process of academic supervision is

not always going on its right path. Some studies have shown problems related to the area of academic supervision such as the study of Gurr (2007) which confirms that around 31% of the supervisory problems are associated with the supervisory relationship between the academic supervisor and graduate student. And the study of Abiddin (2007) which reveals that the lack of time and the lack of suffiecnt number of supervisors are the main problems that encounter graduate students in relation with academic supervision. There is no doubt that the existence of such problems in the supervisory area have a negative impact on the academic climate and may affect on the quality of the research and prolong the period the student needs to finish the thesis. Thus, universities should employ qualified supervisors who are able to guide and help the students to achieve correct outcomes. The current study aims to identify graduate students' degree of satisfaction with supervisory relationship and the impact of graduate students' degree of satisfaction regarding supervisory relationship on timely degree completion. More specifically, the study attempts to answer the following:

1. To what extent are master students in the collage of education at Kuwait University satisfied with supervisory relationship?

2. Do graduate students in the collage of education at Kuwait University (thesis track) graduate on time?

3. Is there a statistically significant impact of graduate students perceptions about degree of satisfaction with supervisory relationship on graduation on time?

2. Review of Literature

The collage of Graduate studies at Kuwait university

The collage of Graduate studies at Kuwait university was established in 1977. It aims at contributing to the development of Kuwait university as a scientific institution and community service through giving the citizens an opportunity to have a better education, and to be capable to generate and use the knowledge, to deal with issues related to the society. In order to be able to qualify the admission in the collage of graduate studies, the applicant must have (2.67) at 4 point scale in the degree of Bachelor. More over, the applicant should fulfill any additional preliminary tests or courses that are required by the program. The minimum duration for the program is (12) months while the maximum duration is two years and three years for full time and part time students respectively. Full time students are expected to take a minimum of (8) and maximum of (15) unit courses, while part time students are expected to take a minimum of (5) and maximum of (9) unit courses. Graduate students are able to choose between a comprehensive examination or thesis examination as a final request for the degree completion (Kuwait University, 2011). However, according to Drennan and Clarke (2009) thesis writing is a remarkable experience for those students who choose the thesis track. It is effective in developing the student's research capabilities such as the ability to use the arguments, fact, planning and writing.

Academic supervision and the supervisory relationship:

The academic supervision is essential in order to have a good thesis, a combined with successful results and recommendations (Dooba, 2011). The role of a successful supervisor is to enable the student from mastering the necessary skills by providing strategies, which help the student in designing and constructing the research (Manathunga, 2005). Being supportive and caring is another important part of the supervisor role too, in order to motivate the graduate student to make the best (Wisker, Rbinson, Trafford, Warnes & Creighton, 2003). While Spear (2000) claims that the supervisor has an administrative role by making sure that the student has information about the thesis requirement, submission date. and informing the student about the university's facilities and library.

The relationship between the supervisor and the supervisee must be based on respect and collaboration. A level of matureness, trust and flexibility is needed also in this relationship (Pearson & Brew, 2002). Lamm (2004) notes that the student first need of the supervisory relationship is facilitation, which involve different meaning such as creating a relaxing atmosphere in which the student feels easy to be engaged in the conversations with the supervisor without hesitation and feeling uncomfortable. The supervisor sensitivity to the different emotional stages that the student encounters during preparing the thesis such as feeling stress and anxious, and the encouragement that the supervisor provides helps the

students to skip difficulties. Moreover, facilitation means that the supervisor is available to insure the student progression. In addition, being aware of the student's need to be valued by their supervisor as scholars is another meaning of facilitation. Heath (2002) notes that many students value the guidance being provided by the supervisor about the research topic, design, literature review, data analysis and over all formatting of the thesis which lead to the student satisfaction. While Haksever and Mainsali (2002) finds a positive relationship between failing in completing the research degree and the students dissatisfaction with supervision. However, it should be noted that this relationship doesn't mean that the student asks too much from his supervisor in a way that the final thesis shows the supervisor's work rather than the student own work (Engebretson et al, 2008).

Timely degree completion

Timely graduation has a lot of benefits for both the student and university, as well as the society in general. On the other hand, the failure in graduation on time can be seen as a failure of either the student or the educational institution (DesJardins, Ahlburg & McCall, 2002). A variety of reasons can be related to extending the typical period of degree completion including type of enrollment **(** full time/ part time enrollment), student's personal characteristics; students with self-direction, high (GPA) scores, and those who are engaged socially in the academic environment have bigger chances to complete the degree on time. In addition, having good communication and regular contact with academic supervisors have a significant impact on finishing the thesis successfully and in a shorter time (Ampaw & Jaeger, 2012; Stock, Siegfried & Fijnegan, 2011; Summer & Mpanda, 2014). However, many students enter the program with high motivation towards completing the degree on time effectively, but they often fail because their expectation about academia are not met with reality (Hall, Smith & Chia, 2008).

3. Methodology

Instrumentation

This study adapted a cross-sectional survey research design. After a thorough review in the literature, an instrument was developed to achieve the purpose of the study. An electronic survey was used to measure graduate student's degree of satisfaction regarding supervisory relationship and its impact on timely graduation. The questionnaire is divided in to three sections:

- Section I includes demographic information: type of enrollment, student's status, marital status, major.
- Section II measures the length that the student took or will take to finish the thesis since his/ her registration in AC1. The following question was included to measure this aspect:

How long did you take or (will take) to finish the thesis?

To answer the following question, graduate students were asked to choose from the following phrases: (less than six months/ six months – a year/ two years and over).

- Section III measures graduate students degree of satisfaction towards the supervisory relationship (communication, degree planning, students interests, supervisor cognitive and academic knowledge, knowledge of departmental policies, human relationships)

The responses were measured on a five- point Likert- type scale, anchored on " 5= strongly agree, 4= agree, 3= sometimes, 2= dis agree, 1= strongly dis agree"- the higher score, the higher the level of agreement. The instrument used were tested for reliability and clarity. The reliability coefficient for the instrument was 0.978 indicating the instrument was reliable. No negative feedback was reported with respect to the clarity of the instruments used, indicating that the statements were clear and understandable.

Study participants

The study sample (n = 105) was a randomly selected sample representing the population of all graduate students of master degree in the collage of education for the academic year (2009) till the

academic year (2012), and all master students in the collage of education who were registered in the course of thesis (AC1) in the second semester of the academic year (2012/ 2013) (n =151) in the college of education at Kuwait University. Table 1 shows the sample demographic characteristics.

Table 1. The sample Demographic Characteristics (n = 105)

	characteristics	Frequency	%
Study type	Full time	85	
			81
	Part time	20	19
Student statues	Still student	40	38.1
	graduated	65	61.9
Marital statues	single	18	17.1
	married	77	73.3
	divorced	10	9.5
Major	Educational management	35	33.3
	Fundamentals of education	24	22.9
	Curricula and teaching methods	41	39
	Educational psychology	5	4.8

Procedures

Having obtained the required permissions, A web based questionnaire was distributed by the researcher among the study participants. When the questionnaire was collected back, invalid questionnaires (i.e., questionnaires with missing data) were excluded. The clean questionnaires were codified and processed, using the Statistical Package for the Social Science (SPSS). All statistical tests were run at the significance level of 0.05.

4. Results and Discussion

The findings are reported according to the research question sequence, starting with the first question.

Question 1

The findings showed that the level of students satisfaction regarding supervisory relationship was on the whole high (M =3.77; SD = .868). More specifically, table 2 shows that most of the students were satisfied with the supervisory relationships dimensions, except the dimensions of degree planning and students interests indicating that students seek more attention in these two dimensions. However, the sixth dimension (human relationships) was shown to be the highest, more than the other dimensions, indicating that good human relationships was the most desired dimension in the supervisory relationship.

Table 2. the means and standard deviation for the dimensions of supervisory relationship

Dimension	M	SD
Satisfaction regarding communication	3.82	.909
Satisfaction regarding degree planning	3.59	1.126
Satisfaction regarding supervisors concern for students' interests	3.45	1.119
Satisfaction regarding supervisors' cognitive and academic knowledge	3.88	.840
Satisfaction regarding knowledge of departmental policies	3.91	1.095
Satisfaction regarding good human relationships	4.07	1.037
All dimensions	3.77	.868

Question 2

The findings showed that 53.3% of the participants do not graduate on time. Table 3 shows the length of time that master's students take to graduate from the program.

Table 3. The frequency results of the length of time master's students (thesis track) take to graduate from the program in descending order

phrases	Frequency	%
Less than 6 months	11	10.5
6 months – 1 year	38	36.2
More than two years	56	53.3

Question 3

The findings showed that the dimensions of graduate students satisfaction with supervisory relationships explain 11% of the variation regarding on – time graduation (see table 4). This means that students timely graduation can be predicted, indicating that any increase in students satisfaction with the dimensions of supervisory relationship offset by an increase in graduate students chances with on – time graduation. The table belwo shows that the most influential dimension is satisfaction regarding communication, which explained 44.5% of the variance, indicating that the continuous communication with academic supervisor ensures providing the necessary feedback that is required for successful thesis completion.

Table 4. Multiple linear regression of graduate students satisfaction with supervisory relationship on timely degree completion

Dimensions	β (AdjR²=0.110, F=3.149, P=0.007)	t	Sig.
Satisfaction regarding communication	-.445-	2.925-	.004*
Satisfaction regarding degree planning	-.100-	-.542-	.589
Satisfaction regarding supervisors concern for students' interests	.208	1.182	.240*
Satisfaction regarding supervisors' cognitive and academic knowledge	.118-	.560-	.577
Satisfaction regarding knowledge of	.120-	797-	.427

departmental policies			
Satisfaction regarding good human relationships	.191	1.079	.283
All dimensions	.715	3.102	0.02 *

*sig at 0.05

5. Conclusion

The current study aimed to explore graduate students degree of satisfaction with supervisory relationship and the impact of students degree of satisfaction on timely graduation . Obtained findings showed that graduate student degree of satisfaction with supervisory relationship was high. More than 50% of the master students do not graduate on time. Satisfaction with supervisory relationship has a positive impact on timely degree completion. Based on these findings, we can recommend to make lectures and seminars about the concept of supervisory relationship to educate both supervisors and students about the supervisory relationship, create guidance units in different faculties at Kuwait University to provide graduate students with academic and administrative guidance, and to prepare a booklet about the concept of supervisory relationship that aims to improve supervisor's abilities in using the dimensions of supervisory relationship in increasing students chances on timely graduation.

References

Abiddin, N. (2007). *Postgraduate Students Perception Towards effective Supervision and Programs: Case Study at One Public University in Malaysia*. Unpublished Phd Thesis, University Putra.

Alam, F., Alam, Q., & Golam Rasul, M. (2013). A pilot study on postgraduate supervision, [Electronic version]. *Procedia Engineering*, 56, 875-881.

Ampaw, F.D., & Jaeger, A.J. (2012). Completing the three stages of Doctoral Education: An event history analysis. *Res High Educ*, 53, 640-660. Doi: 10.1007/s11162-011-9250-3

DesJardins, S., Ahlburg, D., & McCall, B. (2002). A Temporal Investigation of Factors Related to Timely Degree Completion. *The Journal of Higher Education*. *73*(5), 555- 581. DOI: 10.1353/jhe.2002.0042

Doloriert, C., Stewart, J., & Sambrook, S. (2012). Power and emotion in doctoral supervision: implications for HRD. *European Journal of Training and development*, *36*(7), 732-750.

Dooba, I. (2011). Towards the creation of story sharing network of research supervisors. *Academic leadership Journal*, *9*(3), 1-7. Retrieved in June 19, 2012, from

su.edu/cdm/compoundobject/collection/p15732coll4/id/794/rec/1

Drennan, J., & Clarke, M. (2009). Coursework master's programs: the student's experience of research and research supervision. *Studies in Higher Education*, *34*(5), 483- 500.

Engebretson, K., Smith, K., McLaughlin, D., Seibold, C., Terrett, G., & Ryan, E. (2008). The changing reality of research education in Australia and implications for supervision: a review of the literature. *Teaching in Higher Education*, *13*(1), 1-15.

Green, P., & Bowden, J. (2012). Completion mindsets and contexts in doctoral supervision. *Quality Assurance in Education*, *20*(1), 66-80. Doi: 10-1108/09684881211198257

Gurr, G. (2007). Negotiating the "Rackety Bridge" a dynamic model for aligning supervisory style with research student development. *Higher Education Research and development*, 20, 81-90.

Hall, C., Smith, K., & Chia, R. (2008). Cognitive and personality factors in relation to timely completion of a college degree. *College Student Journal*, *42* (4), 1087-1098.

Haksever, A., & Manisali, E. (2000). Assessing supervision requirements of PhD students: the case of construction management and engineering in the UK. *European Journal of Engineering Education*, *25* (1), 19 -32.

Heath, T. (2002). A quantitative analysis of PhD students' views of supervision. *Higher Education Research and Development*, *21*(1), 40-53.

Kuwait University. (2011). *By- laws of the collage of graduate studies*. Kuwait: Kuwait University.

Lamm, R. (2004, November/ December). *Nurture or challenge in research higher degree supervision*. Paper session presented at the AARE conference, Melbourne.

Manathunga, C. (2005). Early warning signs in postgraduate research education: a different approach to ensuring timely completion. *Teaching in Higher Education*, *10*(2), 33- 219.

MCwilliam, E. (2004, November- December). 'On being accountable: Risk-consciousness and the doctoral supervisor'. Paper submitted for full refereeing for the Australian Association for Research in Education Conference, Melbourne. Retrieved in May 27, 2014, from: www.aare.edu.au/04pap/mcw04267.pdf.

Pearson, M., & Brew, A. (2002). Research Training and supervision development. *Studies in Higher Education*, *27*(2), 135-150.

Spear, R. (2000). *Supervision of research student: responding to student expectations*. Unpublished paper. Department of Nuclear Physics, Research school of Physics, Science and Engineering, the Australian National University, Canberra, ACT.

Stock, W., Siegfried, J., & Finegan, T. (2011). Completion rates and time –to –degree in Economics PhD programs. *American Economic Review: Papers & Proceedings*, *101* (3), 176- 187.

Summers, B., & Mpanda, D.(2014). Factors that influence MSc (Med) (Pharmacy) completion rates at the Medunsa campus of the University of Limpopo, South Africa. *AJHPE*, *6*(2), 129-132.

Wisker, G., Rbinson, G., Trafford, V., Warnes, M., & Creighton, E.(2003). From Supervisory Dialogues to Successful PhDs: strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level. *Teaching in Higher Education*, *8* (3), 383-397.

UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN HABERLERİN HABER SİTELERİNDE YER ALMASI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME: HÜRRİYET VE HABERTÜRK ÖRNEĞİ

Assist.Prof. Dr. Özden CANDEMİR
Anadolu University Open Education Faculty, Eskişehir, TURKEY
ocandemir@anadolu.edu.tr
Assist. Prof. Dr. İlknur ULUTAK
Anadolu University Open Education Faculty, Eskişehir, TURKEY
iulutak@anadolu.edu.tr
Assist. Prof. Dr. Ayşenur İNCEELLİ
Anadolu University Open Education Faculty, Eskişehir, TURKEY
ainceelli@anadolu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de açık ve uzaktan eğitime ilişkin haberlerin yaygın haber sitelerinde nasıl sunulduğunu ortaya koymaktır. Çalışma kapsamında, Türkiye'de haber sitelerinin 2015 Ocak tıklanma oranları dikkate alınarak iki haber sitesi belirlenmiştir. 1 Eylül 2014/ 31 Ağustos-2015 tarihleri arasında" Hürriyet" ve "Habertürk" haber sitelerinin yayınladığı açık ve uzaktan eğitime ilişkin haberler incelenmiştir. Haberlerin çalışmaya dahil edilmesinde, haber başlığı veya haber içeriğinde "açıköğretim" "uzaktan eğitim" "açık lise" "uzem" gibi uzaktan eğitimle ilgili anahtar sözcüklerin bulunması ölçütü aranmıştır. İki gazetenin haber sitesinde yer alan açık ve uzaktan eğitim ile ilgili haberler "haberin tonu", "haberin kapsamı", "haber ve köşe yazıları" ,"aylara göre haber dağılımı", "adı geçen kurum ve kuruluşlar", "adı geçen kişiler", "haberin konusu" ve "anahtar sözcüklerin tekrarlanma sıklığı" açısından içerik analizi ile incelenmiştir.

Anahtar sözcükler: *Uzaktan eğitim, haber siteleri, uzaktan eğitim haberleri*

Abstract

The purpose of this study is to reveal how the news on distance learning and open university in Turkey is presented on popular news sites.

The news that the news sites of "Hürriyet" and "Habertürk", which has the biggest click rate in the January 2015 that has been studied, published on distance learning and open university between 1.9.2014 – 31.08.2015 are analyzed.

The content of the news available on the news sites of the two newspapers about distance learning and open university is analyzed under the following titles:

" news style", " the extent of the news", "column and news", "monthly distribution of the news"

" the corporations and establishments mentioned", " the people mentioned",

" the subject of the news" and " the frequency of the repetition of the key words".

Key words : *Distance learning, news sites, distance education news.*

1. Giriş

Günümüzde pekçok kişin geleneksel basın yerine internet gazeteciliğini takip etmesi önemli gerçeklerden biridir. Geleneksel basında olduğu gibi, internet gazeteleri de kamuoyu üzerinde bir etkiye sahiptir. Sayıca büyük bir kitleyi ilgilendiren haberlerin, internet gazetelerinde ve haber sitelerinde yer alması, tıklanma sayılarını artırması nedeniyle doğaldır.

Uzaktan eğitim kavramı, Türkiye'de gittikçe ivme kazanan bir uygulamadır. İlköğretimden yükseköğretime kadar pek çok alan ve seviyede bu uygulamadan yararlanan 5 milyona yakın kişi vardır. Bu çalışmada, Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim alan 5 milyona yakın öğrenciyi ilgilendiren açık ve uzaktan eğitime ilişkin haberlerin, yaygın haber sitelerinde nasıl sunulduğu sorusu içerik analizi uygulamasına dayalı olarak yanıtlanmaktadır.

Bu çerçevede şu alt sorulara yanıt aranacaktır:

- Haber sitelerinde yer alan "açık ve uzaktan eğitim" haberlerinin bu uygulamalara ilişkin tutumu/tonu nedir?
- Haber sitelerinde yer alan "açık ve uzaktan eğitim " haberlerinin kapsamı nedir?
- Haber sitelerinde yer alan "açık ve uzaktan eğitim" haberlerinin ne kadarı haber veya köşe yazısıdır?
- Haber sitelerinde yer alan "açık ve uzaktan eğitim" haberlerinin aylara göre dağılımı nedir?
- Haber sitelerinde yer alan "açık ve uzaktan eğitim" haberlerinde hangi kurumların adı geçmektedir?
- Haber sitelerinde yer alan "açık ve uzaktan eğitim" haberlerinde hangi kişilerin adı geçmektedir?
- Haber sitelerinde yer alan "açık ve uzaktan eğitim" haberlerinde hangi anahtar sözcükler hangi sıklıkla kullanılmaktadır?

2. İlgili Yazın

Bilgisayar ortamında iletişim sağlayan internet, haber yayımlarıyla da yeni bir habercilik türünü ortaya çıkarmıştır. Kullanıcı sayısının artması ve bağımlı/bağımsız haber merkezlerinin bu ortamdaki kullanıcıları hedef kitlelerine dahil etmek istemeleri, internet gazetesi olgusunun hayatımıza girmesine neden olmuştur.

Internet gazeteleri, basın alanında çalışanlara olduğu kadar okurlara da son dakika haberlerine hızlı ulaşım, online gazete arşivleri ve bu arşivlerdeki haberlere ulaşabilme gibi yeni olanaklar sunmaktadır. Ayrıca internet, gazeteleri güncellikten bir adım öteye taşıyarak okurlara gazeteleri ile iletişim olanağı da sağlayabilmektedir. Yerel, ulusal ve uluslararası alanda siyasetten ekonomiye, spordan sağlığa kadar uzanan farklı içerikteki haberlere ulaşım olanağı veren haber sitelerinin sayısı da hızla artmış ve haber yayım platformları içinde özel bir yer edinmeye başlamıştır. (http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C4%B0nternet%20Habercili%C4%9Fi.pdf)

İnternet haberciliği bütün habercilik tekniklerinin birleştiği bütünleşik haber sunumuna doğru yönelmektedir. İnternet gazeteciliğini kısaca şöyle özetlemek mümkündür: "TV kadar hızlı, gazete kadar derin ve kapsamlı…" Dolayısıyla internet gazeteciliği, televizyon ile gazetenin olumlu

taraflarını bir sentez haline getiren yepyeni bir medya aracıdır. Hem yazılı, hem sesli, hem de görüntülü haberler, internetteki web sayfalarında bütünleşik olarak sunulabilmektedir. Bu özelliği ile gazete ve televizyonun haber iletim sistemlerini bütünleştirerek yazı, ses ve hareketli görüntüleri aynı ortam üzerinde ve eş zamanlı olarak internet kullanıcılarına sunabilmektedir. İnternet haberlerinin özellikleri bağlamında haberlere yeni bir biçim gelmiştir. Hipermetin özelliğiyle haberle ilgili tüm dokümanlara bağlantılar verilebilmektedir. Haberle ilişkili geleneksel araçlardaki zaman ve sütun sınırlılıkları ortadan kalkmıştır. Haberler uzun olarak verilebilmektedir. Yazı, fotoğraf, grafik, ses, görüntü ve animasyon olarak multimedya özellikleri, haberin içinde birlikte sunulabilmektedir. İnternet haberciliğinin en büyük işlevi, bilgileri anında aktarabilmesidir. Bir bilginin karşı tarafa aktarılması, bilgisayar ekranına yazılması kadar kolaydır. Bu işlev daha çok finans haberciliğinde büyük aşamalar kat edilmesini sağlamıştır. (http://gazeteradyotelevizyon.com/internethaberciligi1.htm)

Hürriyet ve Habertürk gazeteleri de internet gazetesi uygulamasını yürüten iki basın kuruluşudur. Hürriyet, 1 Mayıs 1948 tarihinde Sedat Simavi tarafından kurulan, günümüzde Doğan Yayın Holding bünyesinde bulunan günlük yayınlanan gazetedir. 1997'den itibaren yayın yapan Hürriyet gazetesinin internet haber sitesi Türkiye genelinde en çok ziyaret edilen siteler sıralamasında yer almaktadır.
(https://tr.wikipedia.org/wiki/H%C3%BCrriyet_(gazete)
Habertürk; kökeni televizyon yayıncılığına dayanan; Habertürk TV ve Habertürk gazetesi ile basın/yayın sektöründe faaliyet gösteren bir kuruluştur. Habertürk TV; 23 Mart 1999'da Ufuk Güldemir tarafından kurulmuştur. Habertürk; 2007'de Ciner Medya tarafından satın alınmıştır. 1 Mart 2009 tarihinde Habertürk Gazetesi kurulmuş; böylece Ciner Medya Grubu; medyacılık sektöründe iki kulvarda birden faaliyet göstermeye başlamıştır. Günümüzde Habertürk; web sitesi, TV kanalı ve gazete aracılığıyla faaliyetlerini ürdürmektedir.(http://kimkurdu.com/haberturk-kimin/)

Bu iki haber sitesinin seçilmesinde IAB internet ölçümleme araştırmasının 2015 Ocak ayı haber siteleri tıklanma verileri dikkate alınmıştır.

Tablo1. 2015 Ocak Ayı Haber Siteleri Tıklanma Verileri

HABER SİTELERİ* (OCAK'15)							
Site İsmi	Site Geneli Aylık Trafik (Impression)	Sitede Geçirilen Süre (ayda)	Gerçek Kullanıcı	Erişim	Aralık '14 Impression	Değişim	
hurriyet.com.tr	936.647.524	02:20:57	7.638.355	33%	841.576.911	11%	▲
haberturk.com	378.813.691	01:35:00	3.351.374	15%	536.329.893	-29%	▼
sozcu.com.tr	239.521.089	01:36:55	3.050.963	13%	235.801.151	2%	▲
sabah.com.tr	199.963.546	00:37:33	4.554.598	20%	200.218.885	-0,1%	▼
haberler.com	179.467.824	00:42:29	3.907.454	17%	185.616.664	-3%	▼
haber7.com	170.743.996	02:15:02	2.408.018	10%	167.109.717	2%	▲
posta.com.tr	96.262.258	00:47:03	1.273.990	6%	101.481.155	-5%	▼
radikal.com.tr	72.713.762	00:22:48	3.795.311	17%	60.349.756	20%	▲
internethaber.com	71.803.786	00:48:48	2.350.623	10%	83.502.497	-14%	▼
haberzamani.com	68.565.206	00:54:49	1.738.352	8%	65.528.927	5%	▲
sondakika.com	55.545.654	00:47:04	1.605.708	7%	67.703.574	-18%	▼
donanimhaber.com	53.966.424	00:19:17	4.539.215	20%	51.612.498	5%	▲
cnnturk.com	51.054.023	00:13:22	2.577.285	11%	57.829.716	-12%	▼
cumhuriyet.com.tr	41.976.650	00:38:12	1.654.213	7%	40.510.050	4%	▲
doviz.com	33.559.192	01:20:20	1.004.753	4%	29.292.737	15%	▲

*Baz olarak kişisel bilgisayar verileri alınmıştır.
Kaynak: IAB Internet Ölçümleme Araştırması Gemius, Ocak 2015

connectedvivaki.com

IAB internet ölçümleme araştırmasına dayanarak "haber" kategorisinde aylık trafiğe göre; hürriyet.com.tr birinci sırada yer almaktadır. Hürriyet'in 7 milyon 638 bin kullanıcısına karşılık, aylık trafiğe göre bu kategoride ikinci sırada bulunan haberturk.com.tr'nin 3 milyon 351 bin kullanıcısı vardır.(http://www.connectedvivaki.com/hangi-site-ne-kadar-tiklaniyor-ocak-ayi-gemius-verileri/.)

Diğer haber sitelerinde olduğu gibi bu iki internet sitesi de siyaset, magazin, ekonomi, spor vb. gibi çeşitli başlıklarda haberlere yer vermektedir. Bu başlıklardan biri de eğitim haberleridir. Uzaktan eğitime ilişkin haber ve köşe yazıları "eğitim"in bir alt başlığı olarak haber sitelerinde yer almaktadır. Haber sitelerinin "uzaktan eğitim" haberlerine yer vermelerinin nedeni 5 milyona yakın bir kitlenin Türkiye'de bu eğitim sistemiyle ilişkili olmasıdır. Türkiye'de;

- 1961 Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Mektupla Öğretim Merkezi kurulması,
- 1975 Yay-Kurla uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirilmesi,
- 1982 Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinin açılması
- 1992 Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Açıköğretim Lisesinin açılması ,
- 1999 YÖK tarafından uzaktan öğretim yönetmeliğinin yayınlanması,
- 2000 UE kapsamında dersler /programların açılması

gibi uygulamalarla büyüyen uzaktan eğitimin, 2010'lu yıllarla birlikte hız kazandığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2014-2015 eğitim ve öğretim dönemi okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarını kapsayan eğitim istatistiklerine göre 1 milyon 785 bin 577 öğrenci açık öğretim kurumlarında okumaktadır. (http://www.trthaber.com/haber/egitim/meb-orgun-egitim-istatistiklerini-acikladi-178127.html)

2014-2015 YÖK verilerine göre uzaktan eğitim ile yüksek öğrenim gören öğrenci sayısı 2,5 milyon kişiyi geçmiştir. Türkiye'de 2015 yılı verilerine göre 90'a yakın üniversitede "açık ve uzaktan eğitim" sunulmaktadır. (https://istatistik.yok.gov.tr/)

Türkiye'de 2015 yılı istatistik verilerine göre ilkokuldan lisansüstüne kadar farklı derecelerde eğitim alan yaklaşık 5 milyona yakın açık ve uzaktan eğitim öğrencisi vardır.

5 milyona yakın öğrenciyi ve öğrenci yakınlarını ilgilendiren "açık ve uzaktan eğitim" haberlerinin haber sitelerinde nasıl yer aldığı, gerek toplumun bu sisteme bakışını yansıtması gerekse toplumda açık ve uzaktan eğitime ilişkin bir algı ve tutumun oluşmasında etkin bir rol oynaması nedeniyle dikkate alınmalıdır.

3. Yöntem

Bu çalışmada, 1 Eylül 2014 / 31 Ağustos 2015 tarihleri arasında, Hürriyet ve Habertürk gazetelerinin resmi haber sitelerinde yer alan açık ve uzaktan eğitime ilişkin haberlerin nasıl sunulduğu içerik analizi ile değerlendirilmiştir. "İçerik analizi, mevcut olan iletişim boyutlarını analiz etmek ve buradan mevcut olmayan sosyal gerçeğin belli boyutlarına (kaynak, hedef, ortam) yönelik çıkarım yapmak amacıyla, metinlerin içeriklerini analiz eden ve bu süreçte belli kurallar çerçevesinde hareket eden bir yöntemdir" (Gökçe 2006: 19-20). Ananda Mitra ve Elisia Cohen'e (1999) göre interneti ve ara yüzeyi analiz etmekte kullanılan iki tür yaklaşım mevcuttur. Bunlardan ilki olan kullanıcı temelli yaklaşımda,

kullanıcıların internet kullanım alışkanlıkları, süreleri, yöntemleri ve internet hakkındaki görüşleri araştırılır. İkinci ve aynı zamanda bu çalışmada yararlanılan içerik temelli yaklaşım ise hem sitelerin hem de internet kullanıcılarının ürettiği içeriklerin, metinlerin çözümlenmesine yöneliktir. (Çomu vd. 2014: 37).

Metinlerde hangi sözcük veya sözcüklerin yer aldığı, bu sözcüklere yapılan vurgular ve sözcüklerin kullanım sıklığı zihinsel haritayı ve ideolojik yapıyı göstermektedir.

Seçilen haber sitelerinin arama motoruna "açık öğretim, açık lise, uzaktan eğitim, uzem, uzaktan öğretim" yazılarak arama yapılmıştır. Arama sonucu çıkan haberler 3 araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunmuş çalışmaya uygun haberlerin linkleri kaydedilmiştir. Listeler karşılaştırılarak haber listelerine son şekli verilmiştir. Haberlerin listeye dahilinde haberin sadece başlığı değil paragraflardaki metinlere de bakılmış dolaylı olarak açık ve uzaktan eğitime yönelik olan haberler de listeye dahil edilmiştir. Aşağıda örnekleri verilen toplam 91 haber çalışma kapsamına alınmıştır.

- Sınavsız 2. Üniversite
- Açık lise kayıt tarihinde değişiklik
- Üniversiteye uzaktan eğitim merkezi
- C.B.Ü.'de uzaktan eğitim atağı
- Açık lise kayıtları için son gün
- AÖF yeni dönem kayıt yenileme
- Açıköğretim lisesi kayıt yenileme
- AÖF ders seçimi ve kayıt yenileme işlemleri
- AÖF yeni dönem işlemleri nasıl yapılır
- Çoban ve general aynı fakültede
- İşte AÖF öğrencilerinin sınava giriş yerleri
- AÖF vize sınav sonuçlarını bekleyen öğrencilere şok
- Uzaktan üniversiteli
- Sınır ötesi eğitim
- AÖF'de mezuniyet heyacanı
- Uzaktan eğitimde 100.000 öğrenci hedefi
- İstanbul üniversitesinde sınavsız 2. Üniversite fırsatı
- AÖF'den kayıt uyarısı
- Açıkta kalan öğrenciye zorunlu adres : AÖL
- 1milyon 300 bin öğrenci açık lisede okuyor
- 1 milyon öğrencinin üniversite hayali gerçekleşmedi
- Hatalı tercih çocuğunuzu AL'ye gönderir
- Açıköğretim öğrencilerine müjde
- 400.000 açık liseliye staj ücreti müjdesi
- Üniversiteye ek yerleştirme sonuçları açıklandı
- Mühendislik ve öğretmenlikte bile boş kontenjan var
- "Dünya okulu" Türkiyede
- Tek bir şeyi bilmelisin : "Herşeyi öğrenebilirsin"
- Sağlık çalışanlarına lisans tamamlama hakkı

- AK partili vekil AÖF sınavına girdi

Haberleri nesnel olarak sınıflandırabilmek için bir kelime skalası oluşturulmuş, kelimeler 'olumlu', 'olumsuz' ve 'nötr' olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmacılar arası uyum ve veri toplama araçlarının güvenirlik çalışmaları, aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır. (Gay, 1987; Miles ve Huberman, 1994).

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Hesaplama sonucunda en düşük güvenirlik % 87.1; en yüksek güvenirlik %100 olarak bulunmuştur. Kodlamalar arasında ortalama uyum % 98 olarak bulunduğundan, değerlendiriciler arasında güvenirliğin sağlandığı söylenebilir.

4. Sonuçlar

Bu bölümde, uzaktan eğitimle ilgili Hürriyet ve Habertürk haber sitelerinde yer alan haber ve köşe yazılarına ilişkin içerik analizi bulgularına yer verilmiştir. Bu kapsamda; her iki gazete için "haberin tonu", "haberin kapsamı", "köşe yazıları ve haberler" ,"aylara göre haber dağılımı", "adı geçen kurum ve kurumlar", "adı geçen kişiler", "haberin konusu" ve "anahtar sözcükler'' e yönelik bulgular aynı başlık altında toplanmış ve değerlendirilmiştir.

Haberin Tonu

Hürriyet ve Habertürk haber sitelerinde yer alan haberlerin açık ve uzaktan eğitimi destekleyici ya da hoşgörülü bir anlatıma sahip olması "olumlu" olarak yorumlanmıştır. Açık ve uzaktan eğitim sistemini eleştiren ya da olumsuz ifadeler içeren yazılar ise "olumsuz" şeklinde değerlendirilmiştir Olumlu veya olumsuz bir değerlendirme içermeyen yazılar ise "nötr" olarak bulunmuştur.

Tablo 2. Haberin Tonu

Gazete	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Toplam
Hürriyet	19 (%35.8)	-	34 (%64.1)	53
Habertürk	12 (%31.7)	6 (%15.7)	20 (%52.6)	38

Tablo 2'de de görüldüğü gibi, Hürriyet haber sitesinde olumsuz ifade içeren haber ya da köşe yazısına rastlanmamıştır. Yazıların %64 oranında nötr, %35.8 oranında olumlu olduğu saptanmıştır.

Habertürk haber sitesinde ise 6 adet yazıda olumsuz ifadeler yer almaktadır. 23 Aralık 2014'te yayınlanan **AÖF vize sonuçlarını bekleyen öğrencilere şok**! başlıklı yazıda sistemden kaynaklanan bir hata nedeniyle AÖF öğrencilerinin sınav notlarına ulaşamadığı vurgulanmaktadır. Diğer 5 yazı ise Açık Lise ve TEOG yerleştirme sistemine dikkat çekmektedir. **Açıkta kalan öğrenciye zorunlu adres: Açık Lise** veya **8 milyon öğrenci örgün eğitimin dışında** gibi başlıklarla TEOG yerleştirme sistemi konusunda öğrenci velileri uyarılmaktadır. Olumlu ifadeler ise **müjde**, **mezuniyet heyecanı**, **2.**

Üniversite fırsatı, **lisans tamamlama hakkı**, **çoban ve general aynı fakültede** gibi uzaktan eğitimin, eğitimde sunduğu olanakları ve fırsat eşitliğini dile getiren ifadelerdir.

Haberin Kapsamı

Tablo 3 'te de görüldüğü gibi Hürriyet ve Habertürk haber sitelerinde yer alan uzaktan eğitim haberleri, %90'ı aşan bir oranda ulusal haberlerdir. Gerek üniversitelerin gerekse MEB'in açık ve uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin haberler, ulusal haber kategorisinde değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Haberin Kapsamı

Gazete	Ulusal	Uluslararası	Yerel
Hürriyet	49 (%92.4)	2 (% 3.7)	2 (%3.7)
Habertürk	36 (%94.7)	2 (% 5.2)	-

Hürriyet haber sitesinde uluslararası haber kategorisine giren iki adet yazı da Khan Akademy üzerinedir. 22 Aralık 2014'de **''Khan Akademy Türkçe ve TEGV'den işbirliği"**, 31 Mart 2015 tarihinde **''Khan Akadmy Türkçe'nin hedefi 10 milyon online ders**' başlığıyla sunulmuştur.

Habertürk haber sitesinde uluslararası kategorisinde yer alan iki adet yazı da yine Khan Akademy hakkındadır. 5 kasım 2014'de '**Dünya Okulu Türkiye'de'**, 20 Kasım 2014'de **''Tek bir şeyi bilmelisin: Her şeyi öğrenebilirsin**' manşeti ile eğitimde fırsat eşitliği felsefesi ile yola çıkan, dünyanın en yaygın online eğitim platformu olduğunu belirten Khan Academy'nin tanıtımı yapılmaktadır.

Haber ve Köşe Yazıları

Tablo 4. Haber ve Köşe Yazılarının Dağılımı

Gazete	Haber	Köşe yazısı	Toplam
Hürriyet	51 (%96.2)	2 (% 3.7)	53
Habertürk	38 (% 100)	-	38

Tablo 4'de görüldüğü gibi Habertürk haber sitesinde, uzaktan eğitim alanında hiç köşe yazısı yer almazken Hürriyet'in haber sitesinde 2 adet köşe yazısı yer almıştır. 22 Mayıs 2015'de Levent Uysal'ın yazısı '**Bilgi Durmaz Eğitim Bitmez'** başlıklı haberi uzaktan eğitime duyulan ihtiyaç üzerine olumlu bir yazıdır. '' Bugün gerek ülkemizde gerek uluslararası arenada hemen her üniversitenin kendine has bir 'Uzaktan Eğitim' uygulaması var. Bu uygulamaları artık örgün eğitimden bağımsız düşünmek ya da örgün öğretimden daha değersiz görmek çok büyük bir hata ve haksızlık olur. Aksine, 'Uzaktan Eğitim' artık örgün öğretimin vazgeçilmez bir parçası. İlerleyen yıllarda 'Uzaktan Eğitim' yöntemlerinin ağırlıkta olduğu örgün eğitim programlarının, yeni bir eğitim

sistemine öncülük ettiğine birlikte şahit olacağız.'' şeklinde ifadeleri olumlu yaklaşımını göstermektedir.

22 Mayıs 2015'te yayınlanan bir diğer köşe yazının başlığı ise '**Sınır Ötesi Eğitim**'dir. Prof. Dr Ural Akbulut'un kaleme aldığı yazıda, MIT ve Harvard gibi üniversitelerin açık ders malzemeleri ve videolarının tüm dünyaya açık ve ücretsiz olduğunu belirterek '' Üniversitelerimizin, tüm dünyaya açık olan bazı ücretsiz dersler tasarlayıp elektronik ortamda herkese açması çok yararlı olur. Bu dersleri yeni kurulan veya öğretim üyesi eksiği olan üniversite öğrencileri, çalışmakta olanlar, yabancı öğrenciler, yurtdışındaki Türk ve yabancı öğrenciler, Afrika ve Orta Doğu ülkelerindeki gençlerin alması üniversiteler ve ülkemiz için çok yarar sağlar…" şeklinde önerileri de bulunmaktadır.

Aylara Göre Haber Dağılımı

Her iki haber sitesinde aylara göre uzaktan eğitim haberlerinin dağılımına baktığımızda, Eylül 2014 ve Ağustos 2015'te haber sayısında artış görülmüştür. Kayıt ve kayıt yenileme tarihlerine denk gelen bu aylarda duyuru niteliğinde haberler yer almıştır. Uzaktan eğitimle ilgili haberlerin en yoğun olduğu aylar; Hürriyet haber sitesinde Eylül, Habertürk'te ise Ağustos olmuştur. Aylara Göre Haber Dağılımı Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5. Aylara Göre Haber Dağılımı

Gazete	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos
Hürriyet	15	6	6	3	3	3	3	1	7	2	2	2
Habertürk	3	1	3	4	2	-	6	2	1	2	6	9

Adı Geçen Kurumlar

Hürriyet haber sitesinde adı en çok geçen kurum, Anadolu Üniversitesi ve MEB'dır. Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan eğitimdeki öncü rolü ve "açıköğretim" ile özdeşleşen uygulamaları nedeniyle anılması doğaldır. Habertürk'te ise en çok adı geçen kurum, Milli Eğitim Bakanlığı olmuştur. Habertürk yazılarında, MEB'in "Açık Lise" ve "Mesleki Açıköğretim" uygulamalarına ve duyurularına daha çok yer verdiği söylenebilir. Adı geçen kurumların dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Adı Geçen Kurumların Dağılımı

Adı Geçen Kurumlar	Hürriyet	Habertürk
Anadolu Üniversitesi	19	5
Milli Eğitim Bakanlığı	17	18
İstanbul Üniversitesi	6	1
Khan Akademi	3	2
Sağlık Bakanlığı	2	1
TUBİTAK	2	-
Bakanlar Kurulu	-	2

YÖK	2	1
Diğer	22	7

Hürriyet için diğer kurumlar: Vodafone(1), Turkcell(1), Bilfen(1), CBÜ(2), MIT(2), Yaşar Üniversitesi(1), İzmir Kalkınma Ajansı(1), Bilkent(2), Boğaziçi Üniversitesi(3), TEGV(1), ODTÜ(1), Cambridge(1), Harward(1),İTÜ(1), Oxford(1), TUBA(1), Muratpaşa Belediyesi(1)
Habertürk için diğer kurumlar: FEM Yayıncılık(1), Amasya Üniversitesi(1), Medipol Üniversitesi(1), Vodafone(1), İstanbul Erkek Lisesi(1), Fen Bilimleri Dershanesi(1)

Adı Geçen Kişiler

Hürriyet haber sitesinde uzaktan eğitimle ilgili yazılarda 29 kişinin, Habertürk haber sitesinde ise 11 kişinin adı geçmektedir. Tekrarlanma sıklıklarında ise anlamlı bir fark görülmemiştir. Yazılarda kişilerin değil, daha çok kurumların adı öne çıkmıştır.

Haberin Konusu

Tablo 7. Duyurular ve Bilgi Verici-Tanıtıcı Haberin Dağılımı

Haberin Konusu	Hürriyet	Habertürk
Duyurular	20 (%37.7)	15 (%39.4)
Bilgi verici/Tanıtıcı	33 (%62.2)	23 (%60.5)
Toplam	53	38

Yapılan değerlendirme sonucunda, her iki haber sitesinde ele alınan konular "duyurular" ve "bilgi verici-tanıtıcı haberler " olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Duyurular ve bilgi verici-tanıtıcı haberlerin dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Duyuru niteliğindeki haberler:
Sınav yerleri, sınav tarihleri
Yeni kayıt-kayıt yenileme
Sınav sonuç duyurusu
Akademik takvim değişikliği
TEOG yerleştirme
Üniversiteye ek yerleştirme, boş kontenjanlar
Ek sınav hakkı duyurusu ile ilgiliyken;

Bilgi verici-tanıtıcı nitelikteki haberler:
Yeni açılan programlar
Yeni yazılımlar

Yeni veya değişen mevzuatlar
İkinci üniversite, on line eğitim, uzaktan eğitime yönelik anlatımlar
Uzaktan eğitim yapan kurumların tanıtımları ile ilgilidir.

Hürriyet haber sitesinde yer alan yazıların % 62. 2' si bilgi verici-tanıtıcı %37.7 si ise uzaktan eğitim kurumlarının yaptıkları duyurulardır. Habertürk haber sitesinde yar alan yazıların % 60. 5' i bilgi verici- tanıtıcı, % 39.4'ü duyurulardır.

Habertürk'te bilgi verici-tanıtıcı haberlere örnek olarak "Dünya Okulu" ve "Her şeyi öğrenebilirsin" vurgusuyla Khan Akademi tanıtımı ile İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi'nin tanıtımı ve MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün Vodafone ile ortak projesinin tanıtımı gösterilebilir. Hürriyet haber sitesinde bilgi verici-tanıtıcı haberler için de; AUZEF hakkında bilgilendirme, Yaşar Üniversitesi'nin MOBİL- İZ projesinin tanıtımı, "sınav uzmanı" adlı yazılıma yönelik anlatım, BİLPORT Eğitim Portalı ve Khan Akademinin tanıtımı, uzaktan eğitim uygulamaları ve kurumları hakkında bilgi, "Sınavsız ikinci diploma fırsatı" örnek verilebilir.

Anahtar Sözcüklerin Tekrarlanma Sıklığı

Haber ve köşe yazılarında sıklıkla tekrarlanan ve haberin tonunun belirlenmesinde yol gösterici olduğu kabul edilen bazı özel kavram ya da sözcükler de ayrı bir şekilde değinilme sıklıkları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda seçilen anahtar sözcükler şunlardır: eğitim, açıköğretim, uzaktan eğitim, sınav, kayıt.

Hürriyet haber sitesinde açık ve uzaktan eğitim ile ilgili 58 haber ve köşe yazısında 'kayıt' (n=550), 'eğitim' (n=440), 'sınav' (n=322), 'Üniversite' (n=259), 'Açıköğretim veya açık öğretim' (n=147), 'Uzaktan eğitim veya uzaktan öğretim' (n=98) sözcüklerine değinilmiştir.

Habertürk haber sitesinde 38 haber ve köşe yazısında 'eğitim' (n=176), 'kayıt' (n=125), 'sınav' (n=135), 'uzaktan eğitim veya uzaktan öğretim' (n=98), 'Açıköğretim veya açık öğretim' (n=75) sözcüklerine değinilmiştir.

5. Sonuç ve Tartışma

Hürriyet ve Habertürk haber sitelerinin 1 Eylül 2014 / 31 Ağustos 2015 tarihleri arasında yayınladığı açık ve uzaktan eğitime ilişkin haberler incelendiğinde yazıların büyük oranda nötr olduğu saptanmıştır. Her iki haber sitesinde nötr ifadeler içeren yazıların yüksek oranda olması çoğu haberin duyuru niteliği taşımasından kaynaklanmaktadır. Hürriyet haber sitesinde olumsuz ifade içeren yazı yer almazken Habertürk haber sitesinde 6 haberde olumsuz ifadelere rastlanmıştır. Olumsuz ifade içeren yazılar Açık lise, TEOG sınavı ve AÖF sınav sonuçlarının duyurusu ile ilgilidir.

Her iki haber sitesinde yer alan haberlerin kapsamı %90'ı aşan oranda ulusal haberlerdir.
Her iki haber sitesinde toplam 91 haberden sadece 2 tanesi köşe yazısıdır.
Her iki haber sitesinde aylara göre uzaktan eğitim haberlerinin dağılımına baktığımızda, Eylül 2014 ve Ağustos 2015'te haber sayısında artış görülmüştür.

Kayıt ve kayıt yenileme tarihlerine denk gelen bu aylarda duyuru niteliğinde haberler yer almıştır. Hürriyet haber sitesinde adı en çok geçen kurum, Anadolu Üniversitesi ve MEB'dir. Habertürk'te ise en çok adı geçen kurum, Milli Eğitim Bakanlığı olmuştur. Habertürk yazılarında, MEB'in "açık lise" ve "mesleki açıköğretim" uygulamalarına ve duyurularına daha çok yer verdiği söylenebilir. Hürriyet haber sitesinde uzaktan eğitimle ilgili yazılarda 29 kişinin, Habertürk haber sitesinde ise 11 kişinin adı geçmektedir. Adların tekrarlanma sıklıklarında ise anlamlı bir fark görülmemiştir. Yazılarda kişilerin değil, kurumların adı öne çıkmıştır.

Sınav yerleri, sınav tarihleri, yeni kayıt-kayıt yenileme, sınav sonuç duyurusu, akademik takvim değişikliği, TEOG yerleştirme, üniversiteye yerleştirme, boş kontenjanlar, ek sınav hakkı duyurusu gibi öğrenciyi doğrudan ilgilendiren duyurular her iki haber sitesinde de birbirine yakın oranlarda yer almaktadır.

Yeni açılan programlar, yeni yazılımlar, yeni veya değişen mevzuatlar, İkinci üniversite, on line eğitim, uzaktan eğitime yönelik anlatımlar, Uzaktan eğitim yapan kurumların tanıtımlarını konu edinen yazılar bilgi verici- tanıtıcı haberler olarak kategorize edilmiştir.

Çalışmadan çıkan genel sonuç haber sitelerinin **uzaktan eğitim** ile ilgili haberlerde daha çok uygulamayla ilgili nötr haberler verme eğiliminde olduklarıdır.

Kullanıcı temelli yaklaşımda, kullanıcıların internet kullanım alışkanlıkları, beklentileri, süreleri, yöntemleri ve internet hakkındaki görüşlerinin araştırılması, haberlerin biçimsel açıdan incelenmesi başka çalışma konuları olarak önerilebilir

Kaynakça

- (http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C4%B0nternet%20Habercili%C4%9Fi.pdf) Erişim: 2016
- (http://gazeteradyotelevizyon.com/internethaberciligi1.htm) Erişim: 2016
- (http://kimkurdu.com/haberturk-kimin/) Erişim 2016
- http://www.connectedvivaki.com/hangi-site-ne-kadar-tiklaniyor-ocak-ayi-gemius-verileri/ Erişim: 2016
- (https://tr.wikipedia.org/wiki/H%C3%BCrriyet_(gazete) Erişim: 2016
- (http://www.trthaber.com/haber/egitim/meb-orgun-egitim-istatistiklerini-acikladi- 178127.html) Erişim: 2016
- (https://istatistik.yok.gov.tr/) Erişim: 2016
- Comu, T. ve Halaiqa, I. (2014). *"Web İçeriklerinin Metin Temelli Çözümlemesi* , Yeni Medya Çalışmalarında Araştırma Yöntem ve Teknikleri. In (Der.). Mutlu Binark İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gay, LR. (1987). *Competencies For Analysis and Application: Educationel Research.* (3 rd.ed) New York: Macmillanpublishing Co.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik Analizi, Kuramsal ve Pratik Bilgiler.* Ankara: Siyasal Bookstore

ONDÖRT YAŞ GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN MATEMATİKSEL MUHAKEME YETENEKLERİ VE MATEMATİK ÖZYETERLİLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Arş. Gör. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
ozlem.ozcakir@omu.edu.tr

Doç. Dr. Hamza ÇALIŞICI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
hcalisici@omu.edu.tr

Özet

Piaget'nin gelişim psikolojisine yaptığı büyük katkılardan biri de bilişsel gelişimin aşamalarını teorileştirmesi, bireylerin bilişsel yapılarını ve bilişsel gelişim basamaklarının özelliklerini açıklamasıdır. Ortaokul son sınıf öğrencileri, Piaget'in gelişim basamaklarına göre soyut işlemler döneminde bulunan 14 yaş grubundaki öğrencilerdir. Bu dönemde öğrencilerin muhakeme yetenekleri gelişir, hipotez kurabilirler, varsayımda bulunabilirler, analitik düşünmeye başlarlar. Bu çalışma ondört yaş grubu öğrencilerin matematiksel muhakeme yetenekleri ve matematik özyeterlik algıları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada betimsel yöntemler kullanılmıştır. Çalışma Samsun ili Ondokuz Mayıs ilçesinde bir ortaokulda 2014-2015 eğitim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Örneklem bu okulda sekizinci sınıfta eğitim gören 14 yaş grubundaki 157 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Matematiksel Muhakeme Yetenekleri Testi ve Umay (2001) tarafından geliştirilen Matematik Özyeterlik Algısı ölçeği ile toplanmıştır. Veriler betimsel ve korelasyonel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin matematiksel muhakeme yeteneklerinin düşük seviyelerde ve matematik özyeterlik algılarının orta sevilerde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Bilişsel gelişim teorisi, 14 yaş grubu öğrenciler, matematiksel muhakeme yeteneği, matematik özyeterlik inancı*

THE RELATIONSHIPS BETWEEN 14 YEARS-OLD STUDENTS' MATHEMATICAL REASONING SKILLS AND MATHEMATICAL SELF-EFFICACY BELIEFS

Abstract

One of the major contributions of Piaget's to developmental psychology is improving the theory of stages in cognitive development and explaning the individuals' cognitive structures, skills and the characteristics of cognitive development stages. The secondary school final year students are 14 years-old students who are between the concrete operation and abstract operation stages in terms of piagetian developmental stages. In this stage students' reasoning skills develop and they can hypothesise, make assumptions, solve mathematical problems analytically. In this research the levels of 14 years-old students' mathematical reasoning skills, mathematical self-efficacy beliefs and the relationships between their mathematical reasoning skills and mathematical self-efficacy beliefs were examined. The method of the research is

correlational survey method. The research was implemented in a secondary school of Ondokuz Mayıs county in Samsun in 2014-2015 education year spring semester. The sample consists of 157 eighth grade, 14 years-old students training in this school. The data was collected with Mathematical Reasoning Skills Form and Mathematical Self-Efficacy Perception Scale developed by Umay (2001). The Mathematical Reasoning Form includes five mathematical argument questions that was developed by researchers. The data was analysed by descriptive and relational analysis methods. As a result of the study, lower levels of 14 years-old students' mathematical reasoning skills were found.

Keywords: *Theory of stages in cognitive development, 14 years-old students, mathematical reasoning skills, mathematical self-efficacy beliefs*

1. Giriş

Piaget, bilişsel gelişim teorisinde çocukların bilişsel gelişiminin ardışık olarak ilerlediğini ve her dönemde belli başlı özellikler gösterdiğini ifade etmektedir. Piaget'nin teorisi işlem dönemleriyle birlikte ortaya çıkan düşünce kalıplarını anlatır ve bir genel çerçeve olarak bakıldığında eğitimciler, ebeveynler ve çocuklarla ilgili çalışan diğer insanlar için faydalı bilgiler verir (Schunk, 2011). Bu teoriye göre bilişsel gelişim dört aşamada gerçekleşmektedir; duyuşsal-devinim, işlem öncesi, somut işlemler, soyut işlemler. Ortaokul son sınıfta bulunan ondört yaş grubu öğrenciler bu dönemlerden soyut işlemler döneminde bulunurlar (Schunk, 2011). Bu dönemde öğrenciler soyut düşünebilir, zihinden işlemler yapabilir, hipotez geliştirerek problemlere analitik çözümler bulabilir, kombinasyonel düşünebilirler (Bacanlı, 2003). Bu dönemde öğrencilerin muhakeme kapasitesi gelişir ve varsayımsal durumlar hakkında yorum yapabilirler (Schunk, 2011).

Matematik, düşünmeyi ve muhakeme yeteneğini geliştiren önemli bir bilimdir. Matematiksel muhakeme, matematiğin temelini oluşturur (Umay, 2003). Matematik, doğayı anlama çabasıdır ve bu anlamlandırma sürecinde düşünme ve muhakeme becerimizi kullanmamızı gerektirir (Erdem, 2011). Muhakeme becerisinin temel göstergesi, bu beceriyi karşılaşılan problemleri çözmede ve matematik konuları arasındaki ilişkiyi görmede kullanabilmektir (Mandacı Şahin, 2007). Matematik; sayıları, işlemleri, cebiri, geometriyi, orantıyı, alan hesaplamayı ve daha birçok konuyu öğretirken doğası gereği örüntüleri keşfetmeyi, akıl yürütmeyi, tahminlerde bulunmayı, gerekçeli düşünmeyi, sonuca ulaşmayı da öğretir (Umay, 2003).

Özyeterlik, bir işi yapabilmek için yeteneklerinin farkında olma ve buna inanma olarak tanımlanabilir (Zusho&Pintrich, 2003). Yapılan çalışmalarda özyeterlik algıları yüksek olan bireylerin bir işi başarmak için büyük çaba gösterdikleri, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca vazgeçmedikleri, ısrarcı ve sabırlı oldukları görülmüştür (Pajares, 1996). Matematikte özyeterlik, bir kişinin matematikle ilgili görevleri başarıyla tamamlaması için kendi yeteneğine dair inançları şeklinde tanımlanmıştır (Ural, Umay& Argün, 2008). Öğrencilerin matematik özyeterliklerinin matematik kaygısı ve problem çözme performansı üzerinde güçlü bir etkisi bulunmaktadır (Pajares &Kranzler, 1995).

2. Literatür

Matematiksel muhakeme yeteneğinin ayrıntılı olarak incelendiği çalışmalar literatürde mevcuttur (Steen, 1999; Umay, 2003). Ayrıca matematiksel muhakeme yeteneğinin gelişimine yönelik birçok çalışma yapılmıştır (Altıparmak& Öziş, 2005; Arslan&Yıldız, 2010; Kramarski& Mevarech, 2003; Stein, Grover& Henningsen, 1996; Umay& Kaf, 2005). Arslan ve Yıldız, (2010) matematiksel düşünme ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve matematiksel düşünmenin aşamaları ilerledikçe öğrenci başarısının düştüğünü ortaya koymuşlardır.

Öğrencilerin ve öğretmen adaylarının matematik özyeterlik algılarının incelenmesine yönelik literatürde çalışmalar bulunmaktadır (Akay&Boz, 2011; Karakuş&Akbulut, 2010; Özsoy Güneş, İnce&Kırbaşlar, 2015; Umay, 2001; Ural, Umay&Argün, 2008; Yabaş & Altun, 2006). Ural, Umay ve Argün, (2008) işbirlikli öğrenmenin, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik başarısını ve

özyeterliğini artırdığını; ayrıca Yabaş ve Altun (2006) farklılaştırılmış öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik özyeterlik algılarında anlamlı farklılık oluşturduğunu bulmuşlardır. Ayrıca Umay, (2001) ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının programa yeni başladıklarındaki özyeterlik algılarının programa devam ettikleri süre içerisinde arttığını ve en büyük artışın matematiği günlük yaşam becerilerine dönüştürebilme bileşeninde olduğunu belirlemiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin matematiksel muhakeme yetenekleri ve matematik özyeterlik algıları arasındaki ilişki incelendiği için alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın amacı; ondört yaş grubundaki öğrencilerin matematiksel muhakeme yeteneklerinin, matematik özyeterlik algılarının ve bu ikisi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri şöyle sıralanabilir;

Ondört yaş grubundaki öğrencilerin,

1. Matematiksel muhakeme yetenekleri ne düzeydedir? Cinsiyete ve matematik başarı düzeyine göre matematiksel muhakeme yetenekleri farklılaşmakta mıdır?
2. Matematik özyeterlik algıları ne düzeydedir? Cinsiyete ve matematik başarı düzeyine göre matematik özyeterlik algıları farklılaşmakta mıdır?
3. Matematiksel muhakeme yetenekleri ve matematik özyeterlik algıları arasındaki ilişki nasıldır?

3. Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin matematiksel muhakeme yetenekleri ve matematik özyeterlik algıları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan bu çalışma tarama türünde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeye çalışan araştırmalardır (Karasar, 2006, s. 77).

Çalışma Samsun ili Ondokuz Mayıs ilçesinde bulunan bir ortaokulda 2014-2015 eğitim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini bu okulda sekizinci sınıfta eğitim gören 14 yaş grubundaki 157 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Matematiksel Muhakeme Yetenekleri Testi ve Umay (2001) tarafından geliştirilen Matematik Özyeterlik Algısı Ölçeği ile toplanmıştır. Matematiksel muhakeme yetenekleri testi araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Sorular geliştirilirken ilgili literatür taranmış ve sekizinci sınıf eğitim programı incelenmiştir. Daha sonra sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme yeteneklerini ölçmeye yönelik soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular bir öğretim elemanı ve üç matematik öğretmeninden oluşan uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda seçilen açık uçlu beş soru teste alınmıştır. Testten alınabilecek min. puan 5, maks. puan 20 dir. 14 maddeden oluşan Matematik Özyeterlik Algısı Ölçeğinde "Hiçbir zaman" seçeneğine en düşük (1), "Her zaman" seçeneğine ise en yüksek puan (5) verilmek üzere beşli derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek min-maks puan aralığı 14-70'dir. Ölçeğin çalışmadaki güvenirliği orta düzeyde çıkmıştır. Ölçek, matematik benlik algısı, matematik konularında davranışlardaki farkındalık ve matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Veriler SPSS 17.00 programında analiz edilmiştir.

4. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve yorumlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

1. Öğrencilerin Matematiksel Muhakeme Yeteneklerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin matematiksel muhakeme yetenekleri testinden aldıkları puanlar cinsiyete göre bağımsız t testi ve matematik başarısına göre ANOVA testiyle incelenmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Ondört yaş grubu öğrencilerin matematiksel muhakeme yeteneklerine ait betimsel istatistikler

	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max
Matematiksel Muhakeme Yetenekleri	157	8,76	3,04	5,00	15,00

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğrencilerin matematiksel muhakeme yetenekleri testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$=8,76) ölçekten alınabilecek min-maks puan aralığı düşünüldüğünde (5-20) düşük seviyelerde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyete göre matematiksel muhakeme yeteneklerinin incelenmesi (bağımsız t testi sonuçları)

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kadın	75	10,12	2,94	155	5,91	,000*
Erkek	82	7,51	2,58			

*p< ,05

Tablo 2' de görüldüğü gibi öğrencilerin matematiksel muhakeme yetenekleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (t=5,91, p< ,05). Kız öğrencilerin matematiksel muhakeme yeteneklerinin ($\bar{X}$=10,12) erkek öğrencilerinkine ($\bar{X}$=7,51) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin matematik başarısına göre matematiksel muhakeme yeteneklerine ait istatistiksel bilgiler

	N	$\bar{X}$	Ss
Zayıf	41	7,00	2,66
Orta	77	8,41	2,57
İyi	39	11,28	2,69

Tablo 4. Öğrencilerin matematik başarısına göre matematiksel muhakeme yeteneklerinin incelenmesi (ANOVA sonuçları)

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplariçi	384,204	2	192,102	27,841	,000*	Zayıf-orta*
Gruplararası	1062,599	154	6,900			Zayıf-iyi*
Toplam	1446,803	156				Orta-iyi*

*p< ,05

Tablo 4'te öğrencilerin matematiksel muhakeme yeteneklerinin matematik başarılarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Matematik başarı düzeyini zayıf, orta ve iyi olarak beyan eden öğrenci gruplarının matematiksel muhakeme yetenekleri arasında anlamlı fark görülmektedir (F=27,841; p< ,05). Tablo 3'te gruplardaki ortalamalara bakıldığında matematik başarısı arttıkça muhakeme yeteneğinin de arttığı anlaşılmaktadır.

2. Öğrencilerin Matematik Özyeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin matematik özyeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puanlar analiz edilerek sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin matematik özyeterlik algılarına ait betimsel istatistikler

	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max
Matematik Özyeterlik İnaçları	157	39,21	5,64	21,00	58,00

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin matematik özyeterlik algılarına ait puanların ortalaması ($\bar{X}$=39,21) ölçekten alınabilecek min-maks puan aralığı (14-70) düşünüldüğünde orta düzeydedir.

Tablo 6. Öğrencilerin cinsiyete göre matematik özyeterlik algılarının incelenmesi (bağımsız t testi sonuçları)

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kadın	75	39,80	4,84	155	1,251	,213
Erkek	72	38,67	6,27			

Tablo 6'da öğrencilerin matematik özyeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir (p> ,05).

Tablo 7. Öğrencilerin matematik başarısına göre matematik özyeterlik algılarına ait istatistiksel bilgiler

	N	$\bar{X}$	Ss
Zayıf	41	38,02	6,92
Orta	77	39,00	4,92
İyi	39	40,88	5,21

Tablo 8. Öğrencilerin matematik başarısına göre matematik özyeterlik algılarının incelenmesi (ANOVA sonuçları)

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplariçi	169,953	2	84,977	2,727	,069	-
Gruplararası	4799,170	154	31,163			
Toplam	4969,124	156				

Yapılan ANOVA testi sonucunda öğrencilerin matematik başarısına göre matematik özyeterlik algılarının farklılaşmadığı (p> ,05) bulunmuştur (Tablo 7 ve 8).

3. Öğrencilerin Matematiksel Muhakeme Yetenekleri Ve Matematik Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Tablo 7. Öğrencilerin matematiksel muhakeme yetenekleri ve matematik özyeterlik algıları ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler

	Matematik Özyeterlik İnançları Ölçeği Alt Boyutları			Özyeterlik İnançları Toplam Puan
	Matematik benlik algısı	Matematik konularında davranışlardaki farkındalık	Matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme	
Matematiksel Muhakeme Yetenekleri	-,201*	,205*	,224**	,088

*p< ,05 **p <,01

Tablo 7'de görüldüğü üzere, ondört yaş grubundaki öğrencilerin matematiksel muhakeme yetenekleri ile matematik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında, öğrencilerin matematiksel muhakeme yetenekleri ile matematik benlik algısı arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki, matematiksel muhakeme yetenekleri ile matematik konularında davranışlardaki farkındalık ve matematiksel muhakeme yetenekleri ile matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme arasında düşük düzeyde pozitif ilişki olduğu bulunmuştur.

5. Tartışma ve Sonuç

Matematik tüm bilimlerin temelinde yer aldığı gibi bilimsel ve teknolojik gelişmelerin de temel taşını oluşturur. Ayrıca bireylerin zihinsel gelişimine katkı sağlar. Bireylerin diğer sayısal alanlardaki başarıları çoğu zaman matematikte başarılı olabilmelerine bağlıdır. Matematiksel muhakeme yeteneği ve matematik özyeterlik inancı matematik başarısının önemli bileşenleridir. Bu nedenle bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematiksel muhakeme yetenekleri, özyeterlik algıları ve bunlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma sonucunda ondört yaş grubundaki öğrencilerin matematiksel muhakeme yetenekleri düşük, özyeterlik algıları ise orta düzeylerde çıkmıştır. Literatürde öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerinde düşük başarı gösterdikleri bulunmuştur. Arslan ve Yıldız (2010) da 11. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme süreçlerinde büyük sıkıntı çektiklerini tespit etmiştir. Özer ve Arıkan (2000) da lise ikinci sınıf öğrencilerinin istenilen düzeyde ispat yapamadıklarını saptamıştır. Öğrencilerin muhakeme yeteneklerinin düşük olması ve matematiksel düşünme süreçlerinde sıkıntı yaşamalarının matematik eğitimindeki eksiklikten kaynaklandığı iddia edilebilir. Ancak ondört yaş grubundaki öğrenciler yaşları itibariyle soyut işlemler dönemine yeni girdikleri için matematiksel muhakeme yeteneklerinin ve özyeterlilik inançlarının arzu edilen düzeyde olmadığı unutulmamalıdır. Dönem ilerledikçe soyut bir ders olan matematiği daha iyi yapabilecekleri ve bunun sonucu olarak muhakeme yetenekleri ve özyeterlik algılarının gelişeceği öngörülebilir.

Öğrencilerin matematiksel muhakeme yeteneklerinin matematikteki başarı durumlarına göre farklılaştığı, yüksek başarı gösterenlerin yüksek muhakeme yeteneğine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Matematiğin bireylerin muhakeme yeteneğini geliştirdiğini Umay (2003) tarafından da belirtilmiştir Ayrıca kız öğrencilerin muhakeme yeteneği erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Matematik özyeterlik inancı ise cinsiyete ve matematik başarısına göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuç literatürle tutarlıdır. Işıksal ve Aşkar da (2003) matematiğe ilişkin özyeterlik algılarında kız ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulmamıştır.

Çalışma sonucunda ortaya çıkan diğer bir bulgu, matematiksel muhakeme ve özyeterlik inancı arasında doğrudan bir ilişki olmayışıdır. Bu durum bireylerin kendilerini matematikte yeterli görmelerinin muhakeme yeteneklerinden bağımsız olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak matematiksel muhakeme yeteneği ile özyeterliliğin alt boyutları olan matematik benlik algısı, matematik konularında davranışlardaki farkındalık ve matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme

arasında düşük düzeylerde ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlar ışığında çalışma sonucunda şu öneriler yapılabilir; matematik derslerinde öğrencilerin muhakeme yeteneklerini güçlendirecek çalışmalara yer verilmelidir. Öğretmenler gerek dersin işlenişi gerekse kullandıkları yöntemler ile öğrencilerin matematik konusunda özgüvenlerini geliştirmeye çalışmalıdır. Bunların sonucunda matematik başarısı yüksek bireyler yetişecektir.

Kaynaklar

Akay, H., & Boz, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumları, matematiğe karşı öz-yeterlik algıları ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 281-312.

Altıparmak, K., & Öziş, T. (2005). Matematiksel ispat ve matematiksel muhakemenin gelişimi üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi, 6*(1), 25-37.

Arslan, S., & Yıldız, C. (2010). 11. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünmenin aşamalarındaki yaşantılarından yansımalar. *Eğitim ve Bilim, 35*(156).

Bacanlı, H. (2003*). Gelişim ve öğrenme* (7. Baskı). Ankara:Nobelyayın.

Erdem, E. (2011). İlköğretim 7. sinif öğrencilerinin matematiksel ve olasılıksal muhakeme becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Işıksal, M., & Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(25), 109-118.

Karakuş, F., & Akbulut, Ö. E. (2010). Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği programının öğretmen adaylarının matematiğe karşı öz-yeterlik algılarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 4(2).

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal, 40*(1), 281-310.

Mandacı Şahin, S. 2007. 8. Sınıf öğrencilerinin matematik gücünün belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Özer, Ö., & Arıkan, A. (2000). Lise matematik derslerinde öğrencilerin ispat yapabilme düzeyleri. *Educational Studies in Mathematics, 41,* 47-68.

Özsoy Güneş, Z., Elif, İ. N. C. E., & Kırbaşlar, F. G. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öz-Yeterlik Algıları ve Kimya Problemlerinde Matematik Kullanımına Yönelik Görüşleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(2).

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543-578.

Pajares, F. & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 426-443.

Schunk, D. H. (2011). Öğrenme Teorileri, eğitimsel Bir Bakışla (5. Basımdan Çeviri). Ankara:Nobelyayın.

Steen, L. A. (1999). Twenty Questions about Mathematical Reasoning. In Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1999. p 270-285.

Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American educational research journal, 33*(2), 455-488.

Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(24).

Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısına Etkisi.

Journal of Qafqaz University, 8. http://www.qafqaz.edu.az/journal/number8.html

Umay, A., & Kaf, Y. (2005). Matematikte kusurlu akıl yürütme üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(28).

Ural, A., Umay, A., & Argün, Z. (2008). Öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği temelli eğitimin matematikte akademik başarı ve özyeterliğe etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(35).

Yabaş, D., & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(37).

Zusho, A., & Pintrich, P.R. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education, 25*, 1081-1094.

HASTA ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR: OMÜ ÇOCUK HASTANESİ ÖRNEĞİ

Arş. Gör. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
ozlem.ozcakir@omu.edu.tr

Birol SÜMEN
Ministry of National Education
birolsumen@hotmail.com

Özet

Hastalıklar hayatın parçasıdır ve her yıl birçok çocuk hastalık nedeniyle hastaneye yatmak zorunda kalmaktadır. Hastanede kalan çocuklar okul derslerinden geri kalmakta ve eğitimde eksiklikler yaşamakta; sonraki eğitim hayatlarında bu eksiklikleri telafi etmeye çalışmaktadır. Bu nedenle kısa dönem bile olsa hastanede yatan çocuğun eğitimi önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı hastanelerde çalışmak üzere her yıl öğretmenler görevlendirmektedir. Ancak bu öğretmenlerin hastanelerde karşılaştığı zorluklar bilinmemektedir. Bu çalışma hasta çocukların eğitiminin önemini vurgulamak ve eğitimleri sırasında karşılaşılan zorlukları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nitel bir çalışma olan araştırma 2015-2016 eğitim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Çocuk Hastanesinde görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Görüşmelerden ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir; hasta çocuklara verilen eğitim birçok açıdan çok önemlidir. Hastane okullarında kısa sürede hasta bir çocuğa etkili ders anlatabilmek, sabırlı ve sevecen olmak, aynı zamanda çocuğa rehberlik etmek önemli ve hayati hale gelmektedir. Ancak hastane okullarında bazı maddi sıkıntılar ve öğretmen eksikliği nedeniyle problemler yaşanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Hasta çocuklar, hastane okulları, hastane sınıfları, hasta çocukların eğitimi*

DIFFICULTIES ENCOUNTERED IN THE EDUCATION OF CHILDREN IN HOSPITAL: SAMPLE OF OMU CHILDREN'S HOSPITAL

Abstract

Diseases are parts of life and lots of children are forced to stay in hospitals every year because of diseases. It is important to train the children staying in hospital even though short or long term. Because of not going to school, the children could live education deficiencies and they have to compensate this in their future education life. The Ministry of National Education charges teachers to work in hospitals. But the problems they lived in the hospitals are unknown. This study aims to emphasize the importance of ill children's education in the hospitals and to determine the problems encountered during their education. The study which is a qualitative research, was conducted in Ondokuz Mayis University Children's Hospital in 2015-2016 education year and the sample consists the teachers working here. In the interviews the teachers stated the structure of education implemented in the hospitals. They explained the difficulties they lived, the precautions to be taken and their suggestions for better education in the children's hospitals.

Keyywords: *Children's hospitals, education in hospital, ill children, education of ill children*

1. Giriş

Eğitim, toplumun değer yargılarını yeni kuşaklara aktarması, zamanın gerektirdiği bilgi ve becerileri bireye kazandırması bakımından bireyler için hayati öneme sahiptir. Eğitim, her insanın sahip olduğu temel haklardan biridir. Çocukların eğitim hakkı 1948 yılında ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile teminat altına alınmıştır ve T.C. Anayasası ile korunmaktadır. Çocuklara sağlanan eğitim hakkı çocukların diğer haklardan yararlanmaları için gereklidir. Bu nedenle çocukların eğitimlerini tamamlamaları onların gelişimi açısından dikkat edilmesi gereken bir konudur.

Milli Eğitim Bakanlığının Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesine göre (MEB, 2010/2629) öğrencilere "evde eğitim" verilebilmektedir. Evde eğitim, bireylerin sağlık problemleri nedeniyle zorunlu eğitim dönemindeki eğitim kurumlarına devam edemedikleri için eğitim hizmetlerinin evde sunulması temeline dayanır. Evde eğitim programının yanı sıra "hastane okulları" veya "hastane sınıfları" ülkemizde MEB tarafından bazı hastanelerde açılmıştır. Tüm çocuklar dönem dönem hastalanarak hastanede tedavi görmektedir. Ancak çocukların hastanede kalış sürelerine göre eğitimlerinin aksamaması için bu süreçte eğitimlerinin devam ettirilmesi önemlidir. Hasta çocuk ve ailesinin hastalığa bağlı olarak yaşanan stres artışı ve yaşam kalitelerinin düşüşü ile baş edebilmeleri için, çocuk ve ailesine hastalık ve tedavi süreci konusunda bilgi verilmesi ve aileye sosyal destek hizmetlerinin sunulması gerekmektedir (Er, 2006). Bu kapsamda çocuğa hastanede sağlanan eğitimin aileye sosyal destek sağladığı, çocuğun moral ve motivasyonunu yükselttiği, hastalığa karşı direncini artırdığı düşünülebilir. Bu nedenlerle hasta çocukların hastanede tedavi gördükleri süre içinde eğitimleri aksatılmamalı, gelecekteki eğitim hayatlarında herhangi bir eğitim eksikliği yaşamaları önlenmelidir.

2. Literatür taraması

İlgili literatüre bakıldığında hastaneyle ilgili yapılan çalışmalar genellikle hastane ortamı, çalışanların iş doyumu ve hastanede karşılaşılan sorunlar alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir (Aydın& Argun, 2010; Çelen, Piyal, Karaödül& Demir, 2004; Perim, 2007; Teke, Uçar, Demir, Çelen&Karaalp, 2007). Hasta eğitimi alanında yapılan çalışmalar da bulunmaktadır (Avşar&Kaşıkcı, 2009; Yetkin, 2002). Ancak hasta çocukların eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir Işıktekiner ve Akbaba Altun (2011). Işıktekiner ve Akbaba Altun (2011) hastane ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşantıları temelinde okulu nasıl algıladıklarını, yaşadıkları sorunları ve beklentilerini belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmenler, hastane okullarında fiziksel koşulların yeterli olmadığını, öğrenci niteliğinin eğitim-öğretimde esneklik yapılmasına neden olduğunu, hastane okulunda çalışan öğretmenlerin daha donanımlı ve sabırlı olmaları gerektiğini, hastane okullarına yönelik hizmet içi eğitim seminerlerine ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışma hasta çocukların eğitiminin önemini vurgulamak ve eğitimleri sırasında karşılaşılan zorlukları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Metodoloji

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Çocuk Hastanesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda amaç, nicel araştırmalardan farklı olarak daha küçük gruplarla daha ayrıntılı ve derinlemesine veri elde etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle örneklem bu hastanede sürekli görev yapan iki sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. İlgili literatürden faydalanarak hazırlanan görüşme soruları uzman görüşüne sunularak gerekli düzeltmeler yapılmış ve öğretmenlere uygulanmıştır. Görüşmeler çocuk hastanesinde bulunan derslikte gerçekleştirilmiştir. Her öğretmenle ayrı ayrı gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiş, daha sonra veriler bilgisayarda transkript edilmiştir. Veriler betimsel olarak analiz edilmiş ve ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

4. Sonuçlar

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

a) Hasta Çocukların Hastane Ortamında Gördükleri Eğitim:

Öğretmenler çocuk hastanesinde bulunan dersliklerin müstakil bir okul olmadığını, hastaneye yakın bir okula bağlı olarak hastane sınıfında görev yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda her iki sınıf öğretmeninin de sürekli olarak orada görev yaptıklarını, branş öğretmenlerinin ise ihtiyaç durumuna göre haftada bir veya iki gün oraya gelerek ders verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler hastanede tedavi gören tüm öğrencilere talep edildiği takdirde eğitim verebildiklerini ancak daha çoğunlukla uzun süreli tedavi gören çocuklarla çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Hastanede verilen eğitimin okulda verilen eğitimin devamı niteliğinde olduğunu, öğrencilere bulundukları sınıf düzeyine göre eğitim verildiğini, verilen eğitimin çocuğun hastalık şartlarına ve psikolojisine göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Derslerin her öğrenciyle hastanın tedavi durumuna göre birebir ve esnek saatlerde yapıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin hastanede sorumlu oldukları dersleri aldıklarını ve sınavlara girdiklerini, devam durumlarının ve sınav puanlarının ayrıca okula bildirildiğini ifade etmişlerdir. Temel eğitim birinci ve ikinci sınıf düzeyine bir öğretmenin, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyine ise diğer öğretmenin ders verdiğini söylemişlerdir.

> *"Burası 4+4+4 den önce müstakil bir okuldu. Eğitim sistemi değişince civardaki bir okula bağlandık ancak resmi olarak devlete bağlı bir kurumuz. Hastanede tedavi gören tüm çocuklara eğitim verebiliyoruz…. Eğitime başlamadan önce gidip hastanın durumuna bakıyoruz. Hastalığın sürecini görüyoruz. Sonra kendi aramızda konsülte edip nasıl bir yol izleyeceğimizi planlıyor ona göre bir eğitim veriyoruz."*

b) Hasta Çocuklarla Ders Yaparken Karşılaşılan Zorluklar:

Öğretmenler hastane okulunun sınıf ortamına göre daha rahat olduğunu, sınıfın kalabalık ve yorucu ortamının orada bulunmadığını, derslerin birebir yapıldığı için daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak hasta çocuklarla çalışmanın zorluğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler ders yapmak için gerekli motivasyonun olmamasını en büyük sıkıntı olarak ifade etmişlerdir. Normal sınıflarda dersin verimli geçmesi için önce çocukları derse güdülediklerini ancak hasta çocuklarda bunu sağlamanın zor olduğunu belirtmişlerdir. Hasta çocuğun derse motive olmasında, ilgi ve istek göstermesi konusunda olumlu rol oynadıklarını ve bu durumun çocuğun psikolojisi ve iyileşme süreci üzerinde olumlu etki gösterdiğinden bahsetmişlerdir. Çocuğun hastalığından dolayı girdiği ruh halini anlamanın gerekliliğini ve daha sabırla yaklaşılmasının önemini vurgulamışlardır. Burada verilen eğitimin öneminden, uzun süreli tedavi gören çocukların yaşadıkları başarılardan örnekler vermişlerdir.

> *"Öğrenmenin olması için öncelikle öğrenme ortamının olması gerekir. Normal sınıfta derse girerken önce çocukları derse karşı motive ederdik. İstekli hale getirirdik. Burada en büyük sıkıntı bu. İsteklilik önemli. Bazen çocuk istemiyor. Bıkmış oluyor. Gidiyoruz serum takılı çocuğun kolunda. Onu derse karşı güdülemek zorundayız. Bir nevi rehberlik de yapıyoruz. Burada şunu belirtmek gerekir, bazı bilinçli veliler özellikle bizi istiyor. Hemşire elinde enjektörle geliyor. Doktor muayene etmek için geliyor. Ama biz gittiğimiz zaman "günaydın, nasılsın" diyoruz. Sohbet ortamımız oluyor. Ailenin hoşuna gidiyor. Bu bir ümit, bir ışık… Hem çocuğun sağlığı hem dersleri açısından çok iyi destek oluyor."*

> *"Sınıf olarak burası bir okul ortamı değil. Dersler bire bir olduğu için daha verimli olabiliyoruz. Dönütünü de direk alabiliyoruz. Öğrencinin yüzünden anlayıp anlamadığını görüyoruz. Ancak öğrencinin öğrenmesi açısından zorlanıyoruz. Normalde çocuğun dikkat süresi 5 dakika ise hasta çocuğun dikkati ilacın etkisi ile 1-2 dakikaya düşüyor. İki dakika içinde ne anlatman gerekiyorsa anlatmak zorundasın."*

c) Hasta Çocukların Eğitimleri İçin Alınabilecek Önlemler:

Yaşanan eksiklikler konusunda öğretmenler maddi kaynak sıkıntısı ve öğretmen eksikliği yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Okulun hedef kitlesi, uygulama alanı olarak diğer okullardan farklı olduğu için yeniden bağımsız bir okula dönüştürülmesi gerektiğini ve normu oraya ait öğretmenlerin atanmasını istemektedirler. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir;

"Buradaki olanaklar kısıtlı. Kullandığımız resim kağıtları, boyalar bütün malzeme bağış yoluyla alınıyor. Finansal destek yok. Bazı hayırseverler, yayınevleri, dernekler yardımcı oluyorlar. Biz gidip yardım topluyoruz. Üniversite öğrencileri geliyor, onları yönlendiriyoruz. Belediyeler ve sivil toplum kuruluşlarından bağış topluyorlar."

"Çocuk sürekli doktor kontrolünde. Bu nedenle mecburen hasta başında ders yapıyoruz. Ancak öğretmen sayısı artırılabilir. Her sınıf düzeyinde bir öğretmen olsa daha iyi olur. Branş öğretmeni sayısı da artırılabilir. Hatta veliler "niçin lise yok" diyorlar? Burası "nasıl olsa hastane" olarak görülmesin. Velilerden dönütü aldığımız zaman çok beğendiklerini ifade ediyorlar. Bu uygulamadan çok memnun olduklarını söylüyorlar."

5. Tartışma ve Sonuç

Hastane okullarının amacı, hastanede tedavi gören okul dönemi çocuklarının ders ortamının hastane ortamında devam ettirilmesidir. Hasta çocukların eğitim süreçlerinde yaşanan sıkıntıların belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmanın sonucunda hastane ortamındaki eğitimin önemi ve gerekliliği ortaya çıkmıştır. Hem öğretmen görüşleri hem de ailelerden alınan dönütler bu durumu desteklemektedir. Hastane okullarında verilen eğitim hem öğrencinin okul yaşamını kesintiye uğratmaması hem de hasta öğrencinin ruh hali üzerinde olumlu etki yapması bakımından oldukça önemlidir. Aynı zamanda hasta çocuğun moral ve motivasyon düzeyinin yüksek tutularak hastalık sürecini daha kolay atlatmalarını sağlamak gibi faydaları olduğu araştırma sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin de ifade ettiği gibi bu süreçte, kısa sürede hasta bir çocuğa etkili ders anlatabilmek, sabırlı ve sevecen olmak, aynı zamanda çocuğa rehberlik etmek önemli ve hayati hale gelmektedir. Ayrıca hastane okullarında bazı maddi sıkıntılar ve öğretmen eksikliği nedeniyle problemler yaşanmaktadır. Araştırmanın sonucu Işıktekiner ve Akbaba Altun'un çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu çalışmanın sonucunda da hastane okullarında fiziksel koşulların yeterli olmadığı, öğrenci niteliğinin eğitim-öğretimde esneklik yapılmasına neden olduğu, hastane okulunda çalışan öğretmenlerin daha donanımlı ve sabırlı olmaları gerektiği, hastane okullarına yönelik hizmet içi eğitim seminerlerine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir (Işıktekiner & Akbaba Altun, 2011).

Bu sonuçlar ışığında yapılabilecek önerilerden bazıları şunlardır; hastane okullarına ve orada verilen eğitime gereken özen gösterilmelidir. Bu okullarda yaşanan maddi sıkıntıların ve öğretmen eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Ayrıca hastanelerde görev yapan öğretmenlere ders anlatma teknikleri ve iletişim konularında rehberlik yapılması fayda sağlayabilir.

Kaynakça

Avşar, G., & Kaşıkcı, M. (2009). Ülkemizde hasta eğitiminin durumu. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences, 12*(3).

Aydın, M. F., & Argun, M. Ş. (2010). Bitlis Eren Üniversitesi sağlık yüksekokulu hemşirelik bölümü öğrencilerinin hastane uygulamalarından beklentileri ve karşılaştıkları sorunlar. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi 1*(4), 209-213.

Çelen, Ü., Piyal, B., Karaodul, G., & Demir, M. (2004). Ankara Onkoloji Eğitim Hastanesinde Çalışanların İş Doyumu. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 7*(3).

Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 49(2), 155-168.

Işıktekiner, F. S., & Altun, S. A. (2011). Hastane Okullarındaki Sorunlar ve Yaşantılar. *Eğitim ve Bilim, 36*(161).

Milli Eğitim Bakanlığı (2010/2629). Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2629_0.html

Perim, A. (2007). Trakya Üniversitesi Eğitim, Araştırma ve Uygulama Hastanesi'nde Çalışan Hemşirelerin Kaliteli Yaşam Algısının Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesđi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Teke, A., Uçar, M., Demir, C., Çelen, Ö., & Karaalp, T. (2007). Bir eğitim hastanesinde görev yapan hemşirelerin hasta hakları konusundaki bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 6*(4), 259-266.

Yetkin, A. (2002). Hemşirelerin hasta ve ailesinin eğitimi ile ilgili görüş ve uygulamaları. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences, 5*(1).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

THE REASONS WHY UNIVERSITY STUDENT CANDIDATES DO NOT REGISTER TO THE DEPARTMENTS THEY ARE PLACED ACCORDING TO NATIONAL UNIVERSITY ENTRANCE EXAM: ANADOLU UNIVERSITY CASE[1]

Dr. Öznur ÖZTÜRK
Anadolu University
Open Education Faculty, Department of Economics & Administrative Programs
oozturk@anadolu.edu.tr

Abstract

According to the results of university entrance exam administered by ÖSYM (Measurement Selection and Placement Center - MSPC) in 2015, 4.7 % (38.789 students) of the available quota (823.739 students) were not occupied in higher education institutions. This unoccupied quota in higher education institutions means waste of available capacity. When considered from the side of the students, not registering to a higher education institution also means wasted efforts of the students and wasted money of the families for university entrance exams and the preparations to win higher education institutions.

This study aims to explore why some students do not prefer to register to Anadolu University open education system although they are officially placed according to the results of university entrance exams held every year. To achieve this purpose, a survey was prepared to obtain data about demographic information, the reasons of not registering and their opinions regarding open education system. Since there are not any studies in the related literature focusing on the opinions of students who are placed in open education faculties according to university entrance exams results but prefer not to register, this study is believed to contribute valuable data to the literature.

The study uses survey method, which is a first-hand data collection method. According to the results, the main reason for not registering is stated as "financial problems", which is followed by "missing the deadlines for registration". The data obtained was analyzed by using descriptive statistical analyses.

Keywords: *Distance Education, Registration in Distance Education System*

1. Introduction

Higher education system refers to education process in higher education institutions – at least four semesters- as part of national education system. It is believed to be the most important education process since it equips individuals with necessary qualifications and skills to have social and economic welfare in their future life. It is also true that the chances of employment and income level increase when individuals receive higher education in universitites. According to the results of university entrance exam administered by MSPC in 2015, 4.7 % (38.789 students) of the available quota (823.739 students) were not occupied in higher education institutions (ÖSYM, 2015). There are some reasons why some students do not / cannot complete their registeration to the higher education institutions they are placed according to the results of national university entrance exam. This unoccupied quota in higher education institutions means waste of available capacity. When considered from the side of the students, not registering to a higher education institution also means wasted efforts of the students and wasted money of the families for university entrance exams and the preparations to win higher education institutions.

As of 2015-2016 academic year, a total of 51 programs – 17 undergraduate and 34 associate degree -

[1] This study was supported by Anadolu University Scientific Research Projects Commission under the grant no: 1602E052

in Open Education Faculty, Economy Faculty and Business Administration Faculty at Anadolu University, provide education for 2.905.666 students -1.435.754 active and 1.469.912 passive ones (Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi [AÖF], 2015). It is possible to register to this open and distance education system through:

- a national university entrance exam administered by MPSC
- "Second University Registration" system
- vertical transfer
- lateral transfer
- AYÖS - an exam prepared for foreign student candidates in Turkey

Those who are at least a graduate of a high school or an equaivalent educational institution and want to enroll any departments or programs offered by Open Education Faculty, Economy Faculty and Business Administration Faculty are required to apply to MPSC. Later, they are placed by the center in one of these faculties according to the exam results. Above mentioned faculties announce their registration procedures and deadlines via the internet and student candidates register to these faculties online and later in person to become students.

Each year, some of the students who are placed in the departments and programs of Open Education Faculty, Economy Faculty and Business Administration Faculty by MPSC do not register to these departments and programs for some reasons. Table 1 below presents the related figures for 2015-2016 academic year.

Table 1. 2015-2016 Academic Year Data

The number of students placed by MPSC	178.229	
The number of candidate students who completed their registration	146.641	% 82,28
The candidate students who gave up registration	31.588	% 17,72

As shown in Table 1, 82.1 % of the students placed by MPSC completed their registration to the related departments and 17.2 % did not. So what are the reasons for not completing this registration process?

In order to improve open education programs, to evaluate the education and teaching activities offered, and to revise and improve registration and registration renewal system, regular feedback is received from the students. However, no data is available about the students who did not register to the faculties regarding their opinions about the system and the reasons for not completing their registrations. This study tries to explore the reasons why some students do not register to the programs or departments although they are placed by MPSC. To achieve this purpose, data was collected from such students about their demographic data, the reasons for not completing their registration and their opinions about distance education system. Since there are not any studies focusing on the opinions of the students – who are placed in open education programs but not registered- about open education system and the reasons for not completing their registration, it can be said that this study is believed to contribute a lot to the related literature as a unique study.

2. Review of Literature

The related literature includes studies focusing on the analyses of the factors affecting the program selection of university students and identifying the strategies used during this decision making process.

Bahar, in her study conducted in 2002 and titled "The Relationship between Socio-economic Characteristics of Students attending Education Faculties, Medicine Faculties and Economic and Administrative Sciences Faculties (EASF) and their Faculty Selections", collected data about the socio-economic characteristics of these students and explored whether there is a meaningful relationship between these characteristics and the faculty they attend. She found that the socio-economic level of education faculty students was lower than those attending medicine faculties and EASFs. She also concluded that medicine faculty students and EASF students show similar characteristics in terms of their socio-economic level. Finally, meaningful relationships were found

between the type of the faculty and the following factors: educational backgrounds and occupations of their parents, the permanent address of the families, monthly income of the family, the number of children in the family, the place where students stay during their education.

Genç, Kaya and Genç, in their 2007 study titled "The Factors Affecting the Occupation Choice of İnönü Üniversitesi Medicine Faculty Students", examined the factors that are likely to play important roles in medicine faculty students' career choice. The students were asked to give points to different factors as their reasons to choose medicine faculty according to 5-point Likert scale (5-4-3-2-1) The top five factors were found to be as follows: helping patients (mean 4.27 point); being a successful student at high school (3.89), being interested in medicine (3.84); thinking that being a doctor is a prestigious occupation (3.82); thinking that they have talent for medicine (3.73).

Özbek (2007), in his study titled "The Perceptions of Prospective Teachers about Personal, Economic and Social Factors Affecting Their Choice of Occupation", aimed to determine personal, economic and social factors affecting their choice of occupation. The data collected showed that personal factors were more effective than economic and social factors.

Yılmaz and Karadeniz (2011), in their study titled "The Reasons for Student Candidates' not being Registered to the Programs They are Placed by MSPC and Restructuring: Pamukkale University Case", questions the restructuring of associate and undergraduate degree programs which have considerable quaota gap by obtaining data about the reasons stated by student candidates about not registering. The data was collected from 1657 students who did not register to the departments they were placed in 2009 and 2010 academic years. The most common reasons were reported to be economic reasons, inadequate income, limited opportunities for employment after graduation, obtaining the right to register to other schools having employment guarantee such as military school or police academy or preparing for the exams to enter such schools, and family problems.

Eret Orhan and Ok (2014), in their study titled "Who Prefers Teacher Education Programs?: The Characteristics of Prospective Teachers and Their Attitudes Towards Teaching", examined the charactertistics of prospective primary school teachers, their attitudes towards teaching and the factors affecting their attitudes. Based on qualitative research traditions, the study used survey method and the participants were 312 prospective primary school teachers enrolled in teacher education programs offered by an education faculty in Turkey. According to the findings, it was found that the following factors meaningfully affect their attitudes towards teaching: gender; teacher education departments; whether they want to be a teacher or not; their satisfaction with their departments and life conditions in the country; and satisfaction with life in general. In addition, the educational background of their parents, the type of high school they graduate and the presence of a teacher in the family were found to have no effect on their attitude towards teaching.

3. Methodology

The study uses survey method, which is one of the first hand data collection methods. The survey used in this study consists of three parts. The first part includes questions to obtain demographic data about the participants; the second part the statements to identify the reasons for not registering to the departments they are placed; and the last part the statements aiming to collect data about their opinions regarding open education. The population of the study is 31.588 student candidates who were placed by MSPC to various departments of Open Education, Economics, and Business Administration Faculties but did not register to them for some reasons in 2015-2016 academic year. Since the link of this online survey were planned to be sent to the mobile phones of the individuals in the population via SMS, those who did not provide a telephone number or whose numbers were entered incorrectly are excluded from the population, which reduced the number of the population to 31.477. From this population, the sampling were determined as 1033 student candidates according to 95 % confidence and 3% error rate. Assuming 10 % reply rate, 10330 student candidates were sent the link of the online survey via SMS. Of these candidates, 712 filled out the survey. The data obtained were analyzed descriptively and statistically. SPSS 22.00 packet software was used for the analyses.

4. Results

In this section, firstly demographic data of the participants will be presented. Later, the tables displaying the reasons for not registering to the departments they are placed and their opinons about open education system will be discussed.

4.1 Statistics and Data Analysis

According to Table 2, it can be seen that the gender of the participants is almost equally distributed in the sampling.

Table 2. The distribution of student candidates according to gender

Gender	f	%
Female	341	47,9
Male	371	52,1
Total	712	100,0

Table 3 below, which displays age ranges of the participants, shows that the majority of them are from 18-22 age range (36.94%).

Table 3. The distribution of student candidates according to age range

Age rages	f	%
18 - 22	263	36,94
23 - 27	203	28,51
28 - 32	119	16,71
33 and above	127	17,84
Total	712	100,0

Table 4 displays data about the marital status of the participants. According to this table, the majority of them (61.5%) have never been married, which is followed by the married ones (37.1%).

Table 4. Marital status of student candidates

Marital Status	f	%
Never been married	438	61,5
Married	264	37,1
Divorced	10	1,4
Total	712	100,0

Table 5 and Table 6 clearly show that 80.1% of the participants plan to enter university entrance exam again next year and 19.9 % do not. In addition, 25.7% of the participants reported that they took university entrance exams once, 26% twice and 33% three or more times – except the current one. This situation may imply that the candidates who did not register do not make conscious selections, they do not make detailed search about the departments they are placed and they are not sure about what they really want as future career.

Table 5. The plan of student candidates to reenter university entrance exams in the following year(s)

	f	%
Yes	570	80,1
No	142	19,9
Total	712	100,0

Table 6. How many times have student candidates entered university entrance exams, except this current one?

	f	%
Never	109	15,3
Once	183	25,7
Twice	185	26,0
Three times and more	235	33,0

Total	712	100,0

When Table 7 is examined, it is found that 36.25 of the participants are not employed and majority (63.4%) have a current job.

Table 7. Employment status of the student candidates

	f	%
I am not employed	258	36,2
I am retired	2	0,3
I am self-employed	63	8,8
I work for public sector	114	16,0
I work for private sector	275	38,6
Total	712	100,0

When the years of working for 452 student candidates who are employed are examined, it is seen that 60.8% has been working for 5 years or less, 20.1% 6-10 years and the rest (19%) more than 11 years.

Table 8. The years of working for the employed student candidates

	f	%
5 years or less	275	60,8
6-10 years	91	20,1
11-15 years	47	10,4
16 years or more	39	8,6
Total	452	100,0

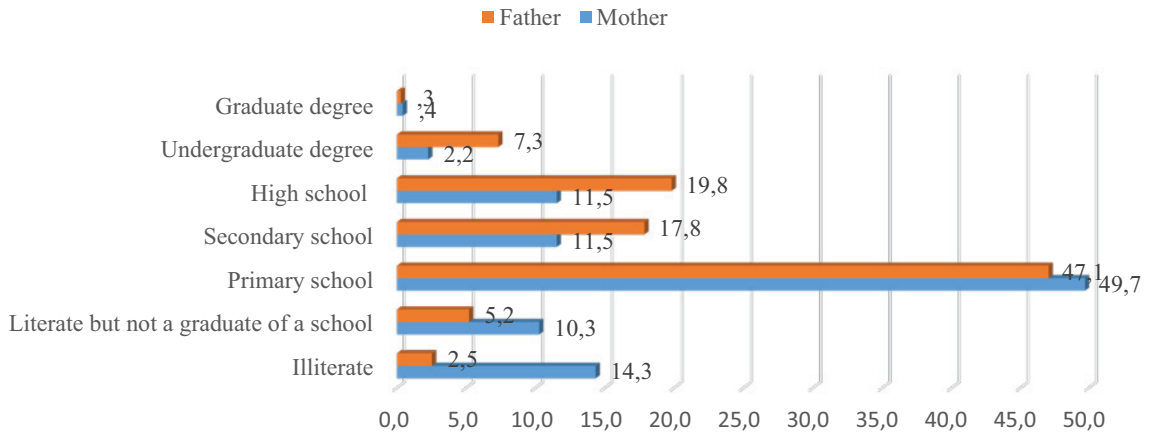
Table 9 displays monthly family income of the participants. Accordingly, 17.3% has income lower than minimum wage; 46.8% between 1000 and 2000 TL; and 32.2% between 2001-5000 TL. Only a small percentage (3.8%) has income more than 5000 TL.

Table 9. Monthly family income of student candidates

	f	%
Less than 1000 TL	123	17,3
1000-2000 lira	333	46,8
2001-5000 lira	229	32,2
More than 5000 TL	27	3,8
Total	712	100,0

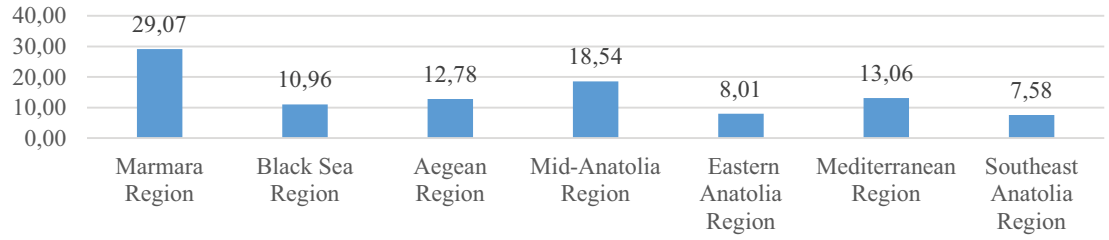
When we examine the educational background of participants' parents in Figure 1, we can find that majority of the mothers (74.3%) are illiterate, literate but not a graduate of a school, or primary school graduates. As for fathers, 45.2% are graduates of secondary school, high school, undergraduate and graduate programs and 47.1% are primary school graduates.

Figure 1. Educational Background of Student Candidates' Parents



When we examine the findings about the regions where the participants permanently live, we can see that they mostly live in Marmara Region (29.07%), and the region with the lowest percentage is 7.58 in Southeast Anatolia Region.

Figure 2. The regions where the student candidates permanently live



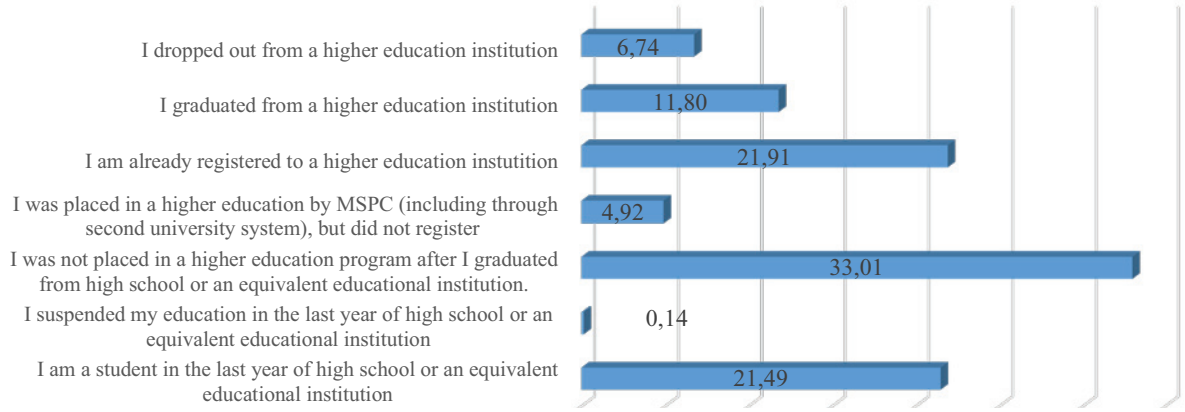
MSPC collects various data from the candidates who apply for university entrance exam. Their current education status is one type of information collected. According to this data, majority of student candidates (54.64%) are high school students or graduates of high schools. 4.92% consists of candidates who were placed in a higher education institutions last year but preferred not to register. 6.74% is the candidates who dropped out from a higher education institution. Finally, the rest (33.71%) is already registered to a higher education institution or graduates of a higher education insititution.

According to a resolution by Higher Education Council, it is possible to register to the faculties offering distance education at Anadolu University thanks to "Second University" system. There are two conditions to be fulfilled to realize such registration:

- The students **who are attending or graduates of any undergraduate programs / departments** at higher education institutions may select any associate and undergraduate degree programs at Anadolu University Open Education, Economics, and Business Adminsitration Faculties offering distance education except for the fact that this program is the same as current program they are still attending or the graduate of.
- The students **who are attending or graduates of any associate degree programs / departments** at higher education institutions may select any associate degree programs at Anadolu University Open Education, Economics, and Business Adminsitration Faculties offering distance education except for the fact that this program is the same as current program they are still attending or the graduate of.

It was already possible for 33.715 candidates shown in Figure 3 to register programs / departments offering distance education in above mentioned faculties as part of "Second University" system without entering university entrance exam. By doing so they would not hinder the chance of other candidates who want to be placed in the programs / departments offering distance education by entering university entrance exam but did not have the chance to be placed because of the limited quota. In other words, it would be possible for these candidates to be placed at one of these departments and have university education. One important implication to be drawn from this situation is that Anadolu University should more effectively introduce "Second University" system to the students who are currently attending a higher education institution or graduates of these institutions.

Figure 3. The current education status of student candidates



Before giving detailed information about the reasons of student candidates' not registering, it will be useful to provide information about the registration procedures for the faculties offering distance education at Anadolu University (AÖF Merkez Büro, 2016).

Figure 4. Revised Registration Procedures



The first required step in the registration process is to complete online registration. The document automatically formed after this online registration should be printed out and filled out with handwriting and signed. Later, the documents required for registrations (current education status document - or student certificate, diploma- and military service status document) should be obtained. Following the payment of the registration fee, the student candidate should personally apply to open education offices available across the country and submit the documents within the period of registration dates.

Figure 5 displays the data about the reasons of student candidates' not registering to the departments they are placed. According to the findings, the most common reason (58%) is financial problems. Anadolu Univeristy allows credit card use for the payment of registration fee for open education system. It is possible to pay the registration fee by using one of the methods mentioned below: credit card; branches of participating banks; internet banking system; ATMs; and telephone banking. The detailed information about these alternatives are available in registration guides availaible on the official webpage of Anadolu Univeristy Open Education system.

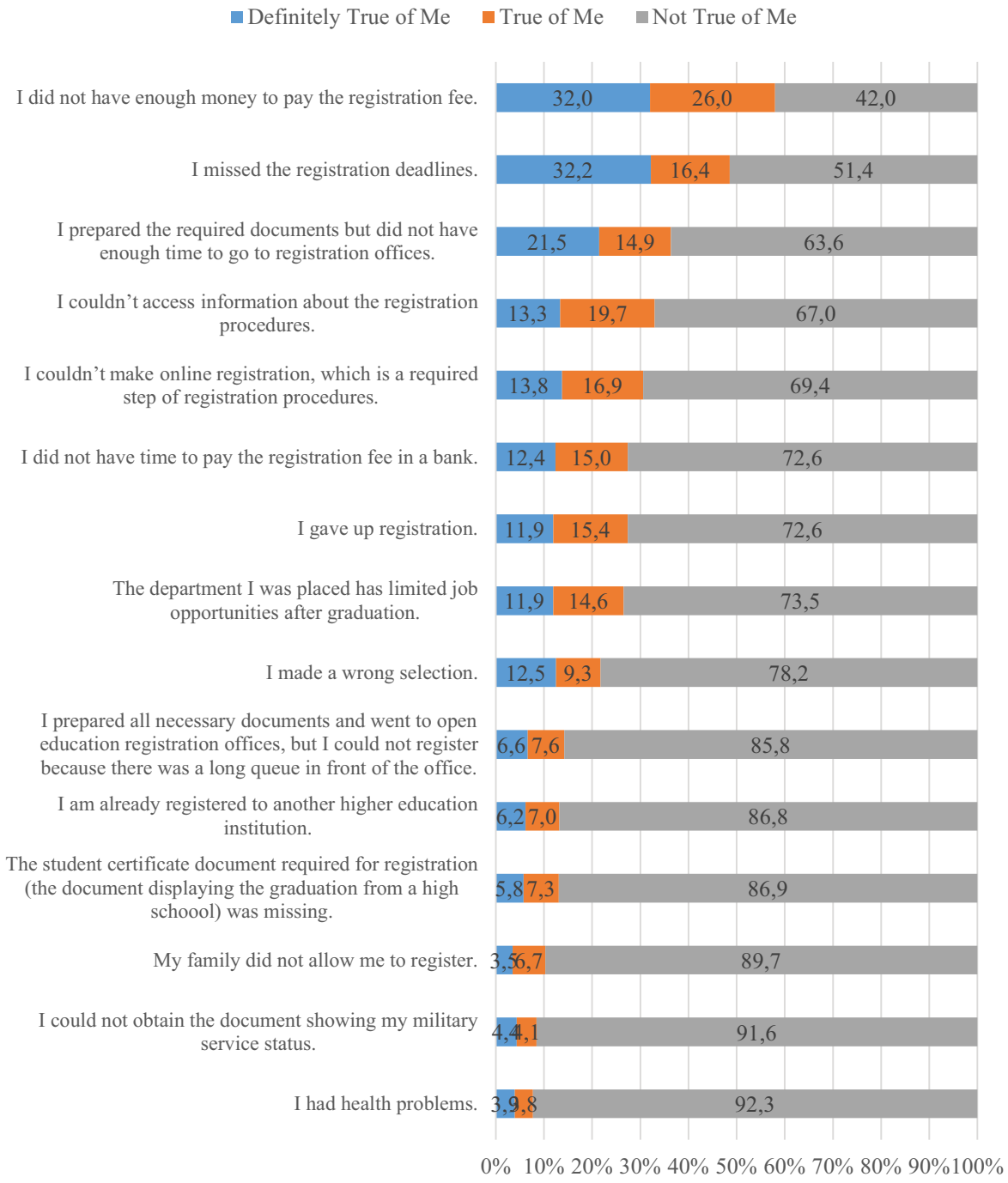
The second common reason for not registering (48.6%) is "missing registration deadlines". The dates of registration period are available on "exam result documents" printed out from the official website of MSPC, and they are also published on the official website of Anadolu University. In addition, SMS reminders about registration dates are sent to the GSM number provided by student candidates while applying to MSPC. Despite these alternative information provision methods, 48.6 % of student candidates reported that they missed registration deadlines.

There is a group of student candidates (36.4%) who stated that they did not have time to prepare the required documents and go to open education offices. Anadolu University open education system has a total 0f 105 offices in 81 cities where students can register, collect coursebooks and receive their diplomas. Students should prepare all the documents required for registration and submit them to these offices before the deadline of registration period. 36.4 % of the participants reported that they were not able to complete these procedures since they did not have enough time. According to the registration guide, it is possible to complete the registration after the official deadlines if the student has an excuse that can be documented officially (health reports etc.). The dates for this type of registration are also announced by the university.

The forth common reason stated by the participants (33%) is "not being able to access information about registration procedures". In today's world, it is very easy to access information thanks to new advanced technology. Anadolu University provides various alternatives to the students to access necessary information. To illustrate with, Open Education link on the official website of Anadolu University makes it possible to access registration information and all other student guides. In addition, the student candidates and students can call open education system "call center". They can also send e-mail to the address provided on the website and obtain

the information they need. Finally, open education offices provide student candidates with detailed information and guidance during registration.

Figure 5. The Reasons of Student Candidates' not Registering to the Departments or Programs they are placed by MSPC



As another reason of not registering, 30.7 % of the participants reported that they couldn't complete online

registration, a required step of the registration to the departments. The guides and short videos about registration procedures are published on the official website of the university.

27.4% of the participants stated that they did not have time to pay registration fee to a bank. These participants are those who did not prefer to make the payment online but preferred to go to the bank themselves to pay the fee.

27.3% of the participants reported that they gave up regisstration to the department on their own will although they are placed by MSPC. 26.5% stated that they did not register because of limited job opportunities after graduation and 28.1% due to wrong selection made during application. It can be concluded about these participants that they did not make detailed search about the departments before the application.

14.2% of the participants reported that they prepared the required documents for registration, went to open education registration offices but couldn't complete the registration because of considerably long queues in front of the offices. Since it is predicted that it might be difficult for student candidtaes to register on weekdays by taking a day off from their jobs, these offices are open on weekdays and lunch times during registration days.

13.2 % of the participants stated that they did not register because they are already registered to another higher education institution. Although it is possible to register Anadolu University open education programs without entering national university entrance exam thanks to "second university system", these students unnecessarily entered the exam and were placed in these departments.

Finally, 13.1% of the participants reported that they could not register because they lost student certificate document, which is one of the documents required for registration, 8.5% for not being able to obtain military service status document; 10.2% for not getting the permission of their families and 7.7% due to health problems.

Figure 6. The Opinions of Student Candidates about Open Education System

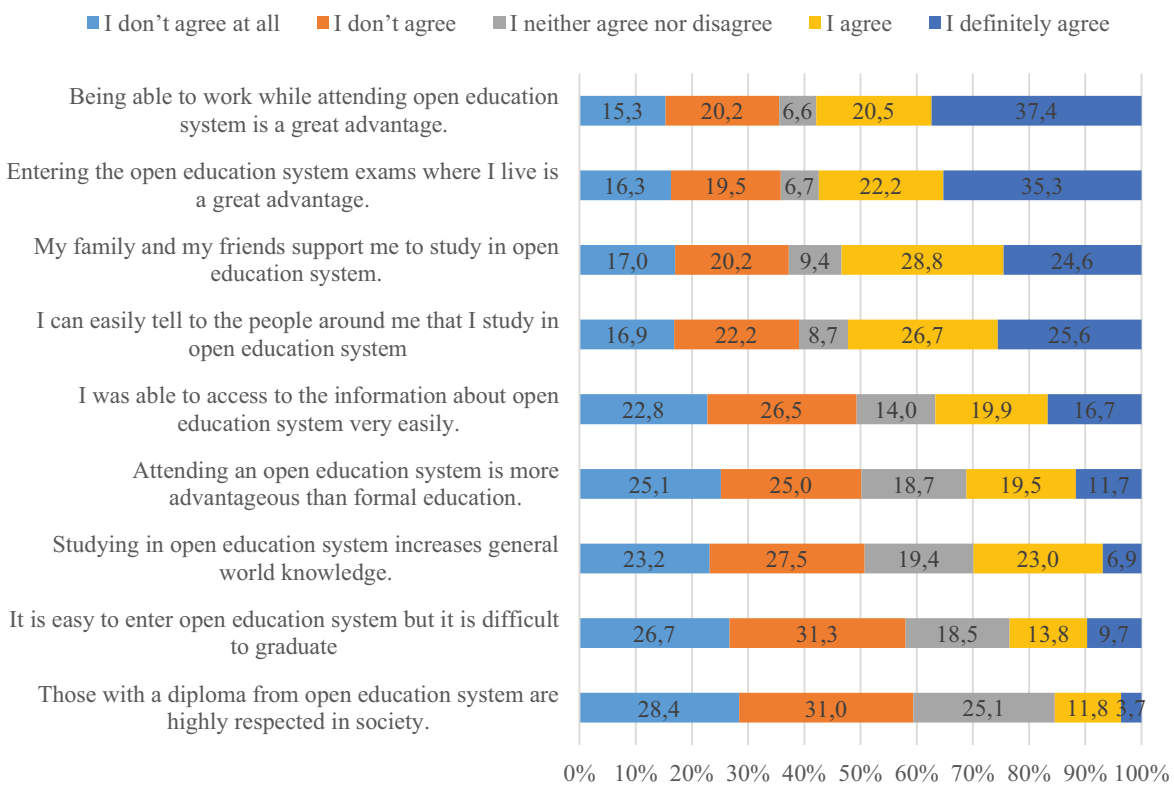


Figure 6, which displays the opinions of student candidates regarding open education system, shows that 57.9% of the participants provided positive response to the statement "Being able to work while attending open education system is a great advantage". This result is not surprising since 63.45 of student candidates are employed individuals. In other words, the most important advantage of open education system is that it is the most ideal education system for working people.

57.5% of the student candidates are positive about the statement "Entering the open education system exams where I live is a great advantage". In addition, 53.4% report that their families and friends support them to receive education in open education system.

While 52.3% of student candidates stated that they can easily tell to the people around them that they attend open education system, 39.1% provided negative response to this statement.

49.3 % of student candidates provided negative response to the statement "I was able to access to the information about open education system very easily". 14 % of the participans were neutral about this statement.

50.1% of the participants do not agree with the statement "attending an open education system is more advantageous than formal education". In addition, 50.7% of the participants do not agree with the statement "attending open education system increases my general world knowledge".

58% of the participants do not agree with the statement "it is easy to enter open education system, but it is difficult to graduate". Finally, 59.4 % of the participants stated that they do not agree with the statement "those with a diploma from open education system are highly respected in society

5. Discussion and Conclusion

According to the placements done by MSPC, certain percentage of the available quota is not occupied each year. Some of the students placed in different departments do not register to these departments for some reasons. As a result, these unoccupied quotas means waste of available capacity and resources.

This study tries to explore why some students do not register to the departments they are placed in higher education institutions by MSPC. Those who prefer not to register are mostly in the age range of 18-22, which may imply that they are still indecisive about their future education / career. In addition, one third of these students are unemployed and has low income level and this situation may cause that the family cannot spare enough money – or even no money- for education. Similarly, three fourth of these student candidates reported that they are planning to enter the university entrance exam again next year, which may imply that they did not collect enough information in advance about the departments they were placed or they did not receive effective counselling service before they make their selections. One third of the student candidates who did not register to the departments thay were placed are already graduates of a higher education institution or still attend them as students. The reason for this might be that these students did not have adequate information about the alternatives to register to open education system. Therefore, Anadolu University should introduce "second university" registration conditions and procedures to university students or graduates. The most important reason why the student candidates placed in the programs / departments offering open education system are not registered is "financial problems". This reason is followed by "missing the deadlines for registration", "not having time to go to open education registration offices", "not accessing information about registration procedures", "not completing online registration, which is a prerequisite for registration", "not having enough time to pay the registration fee", "giving up registration", "limited job opportunities after graduation – specific to the department they are placed-, "making the wrong selection", "being already registered to another higher education institution", "not having the required documents for registration", "not being allowed by the parents", and "health problems". The study conducted by Yılmaz and Karadeniz focusing on formal education concluded the following reasons for not registering to the departments placed: economic problems, insufficient income level, limited employment opportunities after graduation and family problems. It can be said that the the reasons found for both open education and formal education are consistent.

The reasons mentioned above can be reduced or even eliminated by taking the following precautions: more scholarship opportunities for enthusiastic student candidates, revising and improving counselling services for students during their future career decision making processes, more effective announcements of registration deadlines and procedures by universities, and user-friendly websites prepared by higher education institutions etc.

References

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi. (2015). *2015-2016 Öğretim Yılı Güz Dönemi Açıköğretim Sistemi Öğrenci Sayıları Dağılımları.* Eskişehir.

AÖF Merkez Büro. (Ağustos 2016). *2016-2017 Öğretim Yılı ÖSYS Yeni Kayıt ANADOLUYÖS İnternet Başvuru ve Kayıt Kılavuzu.* 29 Ağustos 2016,

http://anadolu.edu.tr/uploads/anadolu/files/aof_kilavuz/57b6fd0dac0ae.pdf.

Bahar, H. H. (2002). Eğitim Fakültesi, Tıp Fakültesi ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Bazı Sosyo-Ekonomik Özellikleri İle Fakülte Tercihleri Arasındaki İlişki. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (1)*, 125-144.

Eret Orhan, Esra ve A. Ok (2014), Öğretmenlik Programlarını Kimler Tercih Ediyor? Adayların Giriş Özellikleri ve Öğretmenliğe Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 29 (4),* 75-92.

Genç, G., A. Kaya ve M. Genç (2007), İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (14),* 49-63.

ÖSYM. (2015). *2015 – ÖSYS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler.* 29 Ağustos 2016,

http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/OSYS/2015-OSYSYerlestirmeSonucSayisalBilgiler23072015.pdf

Özbek, R. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Kişisel, Ekonomik ve Sosyal Faktörlerin Etkililik Derecesine İlişkin Algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (1),* 145-159.

Yılmaz, M. ve O. Karadeniz (2011). Öğrenci Adaylarının Tercih Ettikleri Programlara Kayıt Yaptırmama Nedenleri ve Yeniden Yapılandırma: Pamukkale Üniversitesi Araştırması. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011), 3,* 1958-1966.

ORTAÖĞRETİM 12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇEMBER VE ELİPS KAVRAMLARINA İLİŞKİN SAHİP OLDUKLARI KAVRAM İMAJLARI

Yrd. Doç. Dr. Selin (İNAĞ) ÇENBERCİ
Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Anabilimdalı
scenberci@konya.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Ayşe YAVUZ
Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilimdalı
ayasar@konya.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, konik kesitleri olan çember ile elips kavramları ile ilgili 12. Sınıf öğrencilerin sahip oldukları kavram imajlarını belirlemektir. Araştırmanın örnekleмini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan yirmi 12. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın desenini ağırlıklı olarak nicel olmakla beraber destekleyici olması bakımından, nitel araştırma yöntemlerinden de yararlanılarak karma yöntem oluşturmaktadır. Öğrencilere çember ve elips kavramlarıyla ilgili sahip oldukları kavram imajlarını belirlemek amacıyla açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Her bir konik kesiti için kavram imajları belirlendikten sonra bu konik kesitleri arasında ilişkisel kavram imajları incelenmiştir ve kavramlar arasındaki ilişkilerin kavram imajına etkisi ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *kavram imajı, kavram tanımı, ilişkisel kavram imajı, çember, elips*

Abstract

The purpose of this study is to determine Grade 12th students the concepts of image that they have about the concept of circle and ellipse. The study sample consists of twenty 12th grade student studying in 2015-2016 academic year. The design of the study is supportive the quantitative, qualitative research methods are created by utilizing mixed methods. Open-ended questions are directed to students in order to determine the terms on which image they have concepts of ellipse and circle. After determining concept image for each of the conic section then examining the image of a relational concept between this conic sections and revealed the effect on the concept of image of the relationships between concepts.

Key words*: Concept image, concept definition, relational concept image, circle, ellipse*

1. Giriş

Matematiğin en önemli branşlarından biri olan geometrinin eğitimdeki yerinin önemi inkar edilemez (Altun, 2004). Geometri, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine katkıda bulunmakta bununla beraber geometri konularını günlük hayatla kolaylıkla birleştirebilmesi itibariyle öğrencilerin daha anlamlı öğrenmesine imkan vermesinden dolayı öğretim programları içerisinde yerini korumaktadır (Baykul, 2002). Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre kavram, nesnelerin, olayların veya düşüncelerin zihindeki soyut ve genel fikri şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Bununla beraber kavram, bilişsel psikolojide Ormrod (2003) tarafından benzer olaylar ve nesnelerin bir grup veya kategorisi olarak ifade edilmektedir. Tall ve Vinner (1981) kavram imajının "kavram ile birleşen işlemleri ve özellikleri birleştiren bütün zihinsel resimleri içeren bilişsel yapıyı" tanımlamak için kullanıldığını ifade etmektedirler. Öğrencilerin bir kavrama yönelik anlamalarını ve düşünmelerini

analiz etmek için Tall ve Vinner (1981) kavram tanımı ve kavram imajı modelini kullanmışlardır. Modeldeki kavram tanımı bir kavramı diğerinden ayırmak için kullanılan kelimeler bütünü şeklinde ifade edilmektedir; kavram imajı ise zihinde o kavram ile ilgili ilk düşünülenleri içermektedir. Rusken & Rolka (2007)'a göre kavram imajı kavrama uygun ya da kavramla tutarlı olmak zorunda değildir; öğrencilerin kavrama yönelik farkında olmadıkları çelişkili görüşlerini de içerebilir. Kavram imajını oluştururken öğrenci daha önceden zihninde oluşturduğu kavram imajıyla ilişki kurar. Geometrik kavramların bir diğeriyle olan ilişkisi kavram imajını geliştirmede önemlidir. İlişkisel kavram imajı, bir kavramın imajını oluştururken farklı kavram imajları ile ilişki kurularak oluşturulur.

Ortaöğretim 12. Sınıf öğrencilerinin elips ve çember konusuna ilişkin kavram imajlarına ait görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, çember ve elips kavramlarının her birine ait kavram imajını ifade etmelerine yarayan sorular yöneltilmiş, bu doğrultuda da incelemeler yapılmıştır. Bununla birlikte matematiksel kavramlar arasındaki ilişkilerin farkına varıp, bunların kavram imajını oluşturmada etkili olması nedeniyle öğrencilere ilişkisel kavram imajının etkisini belirlemek için araştırma kapsamında sorular yöneltilmiştir.

2. Literatür

Kavram imajıyla ilgili yapılan literatür çalışmasına göre, kavram imajı konusu ilk defa 80'li yıllarda Vinner, Tall ve Hershkowitz tarafından çalışılmıştır. Gülkılık (2008) yüksek lisans tez çalışmasında bazı geometrik kavramlara ait kavram imajları konusu üzerine fenomenografik bir inceleme yapmıştır. Bunun dışında prizma, piramit, silindir, koni ve küre gibi kavramlara ait imajlar Avgören (2011) tarafından; bazı matematiksel tanımlar (Soğancı, 2006); parabol (Shriki & David, 2001); denklem (Attorps, 2006) ve periyot (Shama, 1998; Dormolen & Zaslavsky, 2003) gibi bazı matematiksel kavramlara ilişkin imajlarının belirlenmesi üzerine çalışmışlardır. Öğrencilerin geometriyle ilgili sahip olduğu bilgi, beceri ve düşünme düzeyleri incelendiğinde geometrideki konulara yönelik kavramsal bilgiye yeterince sahip olmadıkları görülmektedir (Toluk vd. 2002; Ergün 2010 Türnüklü vd., 2012) . Bununla beraber özellikle çember ve elips konusunun nasıl algılandığını, bu kavramların ve kavramlar arasındaki ilişkilerin nasıl algılandığına dair ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde incelenen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kavram imajları ile ilgili birçok çalışma yapılmasına rağmen, geometri öğretiminin içerisinde geometrik kavramlarla ilgili yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır. Bu kavramları inceleyen matematik alanında çalışmaların olmayışı ve kavramsal bilgilerle ilgili literatürün eksikliği düşünülmüşve yapılan değerlendirmeler bizi bu çalışmaya yönlendirmiştir ve elips ve çember kavramlara ait kavram imajları belirlenmeye çalışılmıştır.

3. Metod

Araştırma da veri bağlamında, ağırlıklı olarak nicel olmakla beraber destekleyici olması bakımından, nitel araştırma yöntemlerinden de yararlanılarak karma yöntem kullanılmıştır. Balcı (2009) tarafından karma yöntem, araştırmacının yapmış olduğu araştırmanın her aşaması boyunca hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanılması şeklinde tanımlanmaktadır. Yöntemin seçilmesindeki temel neden katılımcılarının konik kesitleri konusuna ait kavram imajlarını oluşturma durumunda nicel ve nitel yöntemlerle detaylıca ortaya koyabilmektir. Veriler ortaöğretim 12. Sınıf öğrencisi olan 20 öğrenciden toplanmıştır. Böylelikle, çalışmada öğrenciler tarafından oluşturulan kavram imajları ve ilişkisel kavram imajlarının incelenmesi hedeflenmiştir.

4. Bulgular

Katılımcıların konik kesitlerinden biri olan çember kavramı ile ilgili sahip oldukları kavram imajlarını incelemek amacıyla sorulan ilk soruya verilen yanıtlar Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1 Öğrencilerin Çember Konusu Hakkında Sahip Oldukları Kavram İmajlarına İlişkin İfadelerinin Dağılımı

Alt Temalar	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Düzlemde sabit noktaya eşit uzaklıktaki noktaların kümesidir.	14	70
1 derecelik açıların 360 derece yan yana gelmesiyle oluşan içi boş dairedir.	1	5
Yarıçapı r olan dairedir.	1	5
İçi boş düzgün yuvarlaklardır.	1	5

Yuvarlağın ölçüsüdür.	1	5
Belirli bir noktanın 360 dereceye olan eşit uzaklıklarının çizilmesi	1	5
Simit benzeri şekildir.	1	5
Toplam	20	100.0

Araştırmaya katılan 12. Sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu çember kavramının tanımını vermiştir. Kavramın tanımı kavramın anlaşılmasına yardımcı olmaktadır, kavram imajının şekillenmesine fırsat vermektedir. Vinner (1991)'a göre anlamak, kavram imajına sahip olmakla gerçekleşir bilmek ise tanımın yeri geldiğinde uygulamasını yapabilmek şeklinde ifade edilmektedir. Günlük hayatta çok karşılaşılan kavram olan çember kavramına ait öğrencilerin kafasında farklı kavram imajlarının oluşması beklenmesine rağmen büyük çoğunluğun tanımı vermiş olması anlamlı bir şekilde kavramın öğrenilmediğini göstermektedir. Öğrencilerin küçük bir kısmı çember kavramı ile ilgili olarak içi boş ve yuvarlak kavram imajlarını içeren farklı temalarla karşımıza çıkmıştır. ''Simit benzeri şekildir. ''imajından anlaşılacağı üzere, öğrencilerin burada çember kavramından değil; halka kavramından bahsettiği görülmektedir. Öğrencilerin yüzde 5'i ise çember kavramına ilişkin "1 derecelik açıların 360 derece yan yana gelmesiyle oluşan içi boş dairedir." imajına sahiptir. Genel anlamda öğrenciler alt temalarda verilen imajlara bakıldığında çember kavramına ait tam olarak bir imaj geliştirememişlerdir. Bunun sebebi olarak 12. Sınıf öğrencilerinin sınava yönelik sonuca odaklı test tekniği ile ezberci çalışmaya yöneldiklerinden kavramların anlamları üzerine düşünmemeleri gösterilebilir.

Tablo 2 Öğrencilerin Elips Konusu Hakkında Sahip Oldukları Kavram İmajlarına İlişkin İfadelerinin Dağılımı

Alt Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sabit noktaya olan uzaklığın sabit doğruya uzaklığına oranı 1 den küçük olan noktalar kümesidir.	7	35
Çemberin üstten basılmış halidir.	8	40
Amerikan futbol topudur.	1	5
Sabit bir noktaya verilen doğruya uzaklıktır.	1	5
Eksenlerde ki eşit noktaların birleşimidir.	1	5
Hiperbolün artılı denklemidir.	2	10
Toplam	20	100.0

Elips konusu hakkında sahip oldukları kavram imajlarına ilişkin ifadeler incelendiğinde öğrencilerin yüzde 35'nin imaj olarak ''Sabit noktaya olan uzaklığın sabit doğruya uzaklığına oranı 1 den küçük olan noktalar kümesidir." formal tanımını kullandıkları görülmektedir. ''Amerikan futbol topudur." İmajı öğrencilerde geometrik modellerin kavram imajı üzerindeki etkisinin inkâr edilemeyeceğini göstermektedir. Ancak bu kavram bilgisi kavramı anlamaya yeterli olmamaktadır. Bazı öğrenciler elipsin kavram imajını, elipsin geometrik özelliklerini kullanarak oluşturmaya çalışmıştır. Araştırmaya katılanların yarıya yakını ise elips kavramı hakkında "Çemberin üstten basılmış halidir." ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerin bir kısmı (%5) ise elips kavram imajına ait yöneltilen soruya elipsin düzlemdeki görüntüsüne ilişkin bir imaj geliştirerek ''Eksenlerdeki eşit noktaların birleşimidir." cevabını vermiştir. Öğrencilerin %10 u ise elips kavram imajını geliştirirken elips denklemi ile hiperbol denklemini ilişkilendirerek oluşturmuştur. Kavram imajları özellikle geometrik kavramlara ait imajların gerçekleştirilmesinde formal tanım ve cebirsel ifadenin dışında görsel olarak modellemenin daha etkili olduğu açıktır. Öğrencilerin çoğunluğunda geometrik kavramlara ait imajlar görsel modeller ile örtüşmektedir.

Kavramlar arasındaki ilişkilerin farkına varılması, bunların kavram imajını oluşturmada etkili olması nedeniyle öğrencilere araştırma kapsamında ''Elips ile çember kavramı ilişkisinden ne anlıyorsunuz" sorusu ile kavramlar arasındaki ilişkilerin kavram imajına etkisi ortaya çıkarılmıştır. Tablo 3 te bu soruya ait cevaplar alt temalara ayrılarak incelenmiştir.

Tablo 3 Öğrencilerin İlişkisel Kavramlar Olan Elips ve Çember Hakkındaki İfadelerinin Dağılımı

Alt Temalar	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**

Elips çemberin üstten basılmış halidir.	8	40
Çemberde noktalar merkeze eşit uzaklıkta ama elipste eşit değildir.	5	25
Elips ovaldir, çember yuvarlaktır.	3	15
Çemberde odak yoktur, elipste vardır.	2	10
Elipste çap farklı çemberde çap aynı	2	10
Toplam	20	100.0

Bireyin mevcut olan farklı bir kavrama ait imaj ile bağlantı kurması, yeni bir kavram imajının oluşturmasına yardımcı olmaktadır. Bu noktada geometrik kavramların bir diğeriyle olan ilişkisinin kavram imajını geliştirmede önemi yadsınamaz bir unsurdur. Bu kapsamda öğrencilere sunulan araştırma sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin elips ve çember kavramları arasındaki ilişkileri geometrik özelliklere dayanarak ifade ettikleri görülmektedir.

Elips ile çember kavram imajlarının bu iki kavram arasındaki ilişkisel kavram imajına etkisi Tablo 4 te öğrencilerin bir kısmının verdiği cevaplar ele alınarak incelenmiştir.

Tablo 4 Elips ve Çember İle İlgili İlişkisel Kavram İmajlarına Ait Bazı Öğrencilerin İfadeleri

Öğrenci Kodu	**Çember Kavram İmajı**	**Elips Kavram İmajı**	**İlişkisel Kavram İmajı**
Ö1	Bir noktaya eşit uzaklıktaki noktalar kümesi	Çemberin biraz daha basık olanıdır	Elips çemberin daha basık halidir
Ö2	1 derecelik açıların 360 derece yan yana gelmesiyle oluşan içi boş dairedir	Hiperbolün artılı denklemidir	Elips çemberin daha basık halidir
Ö3	Belirli bir noktanın 360 dereceye olan eşit uzaklıklarının çizilmesi	Çemberin üstten bastırılmış halidir.	Çemberde noktalar merkeze eşit uzaklıkta ama elipste eşit değildir.
Ö4	Düzlemde sabit noktaya eşit uzaklıktaki noktaların kümesidir.	Çemberin üstten basılmış halidir.	Elips çemberin üstten basılmış halidir

İlişkisel kavram imajının, bir kavram imajını oluştururken farklı kavram imajlarından yardım alarak gerçekleştirildiğini ifade etmiştik. Tablodan da görüldüğü üzere Ö1, Ö3 ve Ö4 kodlu öğrenciler elips kavram imajını oluştururken çember kavram imajından destek alarak, ilişkilendirilmiş kavram imajını elde etmişlerdir. Ö2 kodlu öğrenci de elips kavram imajını farklı kavram imajları ile ilişkilendirerek gerçekleştirmiştir. Bu öğrenci elips kavram imajını hiperbol kavramı ile ilişkilendirmıştır. Fakat çember kavram imajını ise bu dört öğrenci kendine özgü çember özelliği ile ifade etmişlerdir. Her bir öğrencinin çember ve elips kavramlarına ait imajları farklı olmasına ragmen ilişkisel kavram imajına sahip olduğu tablodan görülmektedir.

4. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda çember ve elips hakkındaki kavram imajları konusunda genel olarak öğrencilerin zihinlerindeki cisimlere ait özelikleri söyledikleri görülmektedir. . Kavramlara ait seçici özelliklerin yanında öğrencilerin kavramları ilişkilendirerek imajları oluşturması çalışmanın dikkat çeken noktasıdır. Bununla birlikte öğrencilerin kavram imajı oluşması konusunda etkileyen faktörlerin olduğu ve bu faktörlerin kavram imajını şekillendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunda geometrik kavramlara ait imajların oluşmasında görsel temsiller ön plana çıkmaktadır. Kavram imajları oluşumunda öğrencilerin kavram ile ilgili formal veya görsel her türlü bilgiden faydalanmaya çalışmakta olduğu görülmektedir. Formal tanım özellikle geometrik kavramlara ait imajı gerçekleştirilmesinde görsellikten daha az etkili olmaktadır. Bununla birlikte ilişkili ve ilişkisiz nitelikler de kavram imajı oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Kavram imajının kişisel yaşanmışlıkların etkisi ile de oluştuğu bulgular kısmından görülmektedir. Geometrik kavramlara

ilişkin imaj oluşmasında öğrenciler çevresel faktörlerden de etkilenmektedirler. Çevrelerinde çok karşılaşılan kavram olan çember ve elips kavramlarına ait öğrencilerin kafasında farklı kavram imajlarının oluşması beklenmektedir. Fakat istenilen sonuç elde edilememiştir. Bu durum da eğitimcinin kavramları aktarırken günlük hayatla ilişkilendirmesinde eksikliği olarak yorumlanabilir.

5. Öneriler

Kavramların özelliklerine ait bilgiler tam olarak öğrencilere verilmeden önce pratik yoldan sonuca ulaşma aracı olan formüllerin verilmesi ve dolayısıyla ezbere dayalı eğitim sisteminin kullanılması öğrencilerde bir ön yargı ve konuya ait farklı algılar oluşturmaktadır. Öğretmenler kavramları öğretirken öğrencilere hazır kavram tanımını vermek yerine düşünmelerini sağlayarak, hangi işlemi neden yaptıklarını açıklayarak anlamalarına imkan vererek zihinlerinde bir imaj oluşturmalarına rehberlik etmelidirler. Ancak bu şekilde kalıcı öğrenme gerçekleştirilmiş olur. Fakat tablolardan da görüleceği üzere elips ve çember kavramlarına ait imajlar kavramların anlamlı bir şekilde öğrenilmediğini göstermektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin ders esnasında görsel çeşitliliği ve örneklendirmeleri artırmaları öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılmalarının sağlanması onların düşünmelerine ve kavram imajı oluşturmalarına yardımcı olacaktır.

Kaynaklar

Altun, M. (2004). *Matematik Öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Attorps, I. *Teachers' Images Of The 'Equation' Concept ,(University of Gävle*), (http://ermeweb.free.fr/CERME3/Groups/TG1/TG1_attorps_cerme3.pdf), adresinden 12.03.2005 tarihinde indirilmiştir.

Avgören, S. (2011). *Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin katı cisimler (prizma, piramit, koni, silindir, küre) ile ilgili sahip oldukları kavram imajı.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baykul, Y. (2002). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dormolen, J. & Zaslavsky, O. (2003). *The many facets of a definition: The case of periodicity*. Journal of Mathematical Behavior, 22(1), 1-106.

Ergün, S. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çokgenleri algılama, tanımlama ve sınıflama biçimleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir.

Gülkılık H. (2008) *Öğretmen Adaylarının Bazı Geometrik Kavramlarla İlgili Sahip Oldukları Kavram*

İmajlarının Ve İmaj Gelişiminin İncelenmesi Üzerine Fenomenografik Bir Çalışma Yüksek Lisans Tezi.

Ormrod, J. E. (2003). *Educational Psychology: Developing learners*. (4th ed.)

Rusken, B. & Rolka, K. (2007). *Integrating intuition: the role of concept image and concept definition for students' learning of integral calculus.* The Montana Mathematics Enthusiast, 3, 181-204.

Shama, G. (1998). *Understanding periodicity as a process with a gestalt structure*. Educational Studies in Mathematics, *35*, 255–281

Shriki, A. & David, H. (2001*). How do mathematics teachers (inservice and pre-service) perceive the concept of parabola?* Proceedings of the 25th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Utrecht, Netherland. (pp. 169-176)

Soğancı, Ö. (2006). *Öğreniminde ve öğretiminde öğretmen adaylarının matematiksel tanımlara yaklaşımları üzerine fenomenografik bir çalışma.* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tall, D., & Vinner, S. (1981). *Concept image and concept definition in mathematics, with special reference to limits and continuity.* Educational Studies in Mathematics, 12, 151-169.

Toluk, Z., Olkun, S. ve Durmuş, S. (2002). *Problem merkezli ve görsel modellerle destekli geometri öğretiminin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin gelişimine etkisi.* Beşinci Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, Ankara.

Türnüklü, E., Akkaş, E. N. ve Gündoğdu-Alaylı, F. (2012). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının dörtgen algılarına yönelik bir çalışma*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran, Niğde

Türk Dil Kurumu (2005), *Türkçe Sözlük,* www.tdk.org.tr/tdksozluk.

A STUDY OF COMPARISION ON BETA4 AND POLYNOMIAL LOG-LINEER PRESMOOTHING AND CUBIC SPLINE POSTSMOOTHING METHODS

Res. Ass. Serap BÜYÜKKIDIK
Gazi University, Faculty of Education, Educational Measurement and Evaluation Dept.
sbuyukkidik@gmail.com

Abstract

In this study, a comparision of beta4 and polynomial log-linear presmoothing and cubic spline postsmoothing methods was made. In the study, a total of 749 data from booklet 4 and 10 of The Programme for International Student Assessment (PISA) 2012 mathematics literacy test was used. In order to equate the two test forms with descriptive research study, "common item nonequivalent groups design (NEAT)" was used. Equating conditions before starting equating and smoothing were tested and found to comply with data for equating. As a result of study, postsmoothing method of S = 0.01, beta4 and polynomial log-linear for the C=4 presmoothing methods were found to be optimal. Furthermore, results obtained from S = 0.01 cubic spline postsmoothing, beta4 and C=4 polynomial log-linear presmoothing methods were given. In the result of weighted mean squared error (WMSE), polynomial log-linear presmoothing method for C=4 was found to be the most suitable smoothing method in these data.

Keywords: *Test equating, Postsmoothing, Presmoothing, Beta4*

1. Introduction

Scores on tests often are used as one piece of information in making important decisions. Some of these decisions focus at the individual level, such as when a student decides which college to attend or on a course in which to enroll. For other decisions the focus is more at an institutional level. For example, an agency or institution might need to decide what test score is required to certify individuals for a profession or to admit students into a college, university, or the military. Still other decisions are made at the public policy level, such as addressing what can be done to improve education in the United States and how changes in educational practice can be evaluated. Regardless of the type of decision that is to be made, it should be based on the most accurate information possible: All other things being equal, the more accurate the information, the better the decision (Kolen ve Brennan, 2014: p. 1).

Since important decisions were taken in the implementation of different forms that measure the same structure can be possible because of security reasons in tests. Examinees can be tested by comparing different forms in which they have taken at different times. Unit systems of these forms may be different from each other and therefore should not be used interchangeably. At this point, there is a need for test equating. Test equating is the process of converting the unit system of a test form to other form of unit testing system (Angoff, 1971).

The use of different test forms on different test dates leads to another concern: the forms might differ somewhat in difficulty. *Equating* is a statistical process that is used to adjust scores on test forms so that scores on the forms can be used interchangeably. Equating adjusts for differences in difficulty

among forms that are built to be similar in difficulty and content (Kolen ve Brennan, 2014: p. 2).

Smoothing methods have been developed that produce estimates of the empirical distributions and the equipercentile relationship which will have the smoothness property that is characteristic of the population. In turn, it is hoped that the resulting estimates will be more precise than the unsmoothed relationships (Kolen ve Brennan, 2014: p. 64). Thus, distribution is proposed by using an appropriate smoothing method when distribution doesn't show smoothing feature. Presmoothing methods involve smoothing the score distributions for the two test forms to be equated before equipercentile equating is performed. Postsmoothing methods involve smoothing the equipercentile equating function produced from the unsmoothed score distributions. Both presmoothing and postsmoothing methods have been found to reduce equating error as compared with unsmoothed equipercentile equating (Hanson, Zeng, & Colton, 1994: p. 1).

Presmoothing is defined as the process of smoothing the observed score frequency distributions prior to equating. Postsmoothing is defined as the process of smoothing the equipercentile points after equating. The common intent of both smoothing methods is to remove small sample-dependent fluctuations from the nonsmoothed equatings so that the small-sample equatings will more nearly approximate the asymptotic equatings, or those which would result from the use of samples so large that the sample-dependent errors approach zero (Fairbank, 1987: p. 246).

Thus, when using a smoothing method, total error in equating is the sum of random error and systematic error components. Smoothing methods are designed to produce smooth functions which contain less random error than that for unsmoothed equipercentile equating. However, smoothing methods can introduce systematic error. The intent in using a smoothing method is for the increase in systematic error to be more than offset by the decrease in random error. Then the total error using the smoothing method is less than that for the unsmoothed equivalents (Kolen ve Brennan, 2014: p. 68).

2. Review of Literature

When the literature is analyzed, it is seen that there are many research in Turkey about equating. However, when they are analyzed, there is only one that includes smoothing in test equating (Tan, 2015). When foreign literature is analyzed, many research can be found about smoothing in equating (Cui & Kolen, 2009; Fairbank, 1987; Hanson, 1991; Kolen, 1984; Kolen, 1991; Liu, 2011; Liu, Moses, & Low, 2009; Hanson, Zeng, & Colton, 1994;. Moses & Liu, 2011).

Aim

In this study, postsmothing and presmoothing operation is carried out for the scores of PISA 2012 Turkey sample mathematics literacy test obtained under common item nonequivalent groups design with equipercentile equating method and decided that which smoothing method is the most suitable. For this purpose, answers to the following questions are sought :

What are the scores obtained from scores of 4th and 10th booklets of PISA 2012 mathematics literacy test under common item nonequivalent groups design in result of cubic spline postsmoothing and beta4 and log-linear pre-smoothing in equating with equipercentile equating method?

Which is the most appropriate method among beta4, log-linear presmoothing and cubic spline methods postsmoothing in the smoothing of these tests used in the equalization of the scores obtained from 4th

and 10th booklets of PISA 2012 mathematics literacy test?

3. Methodology

The Type of Research

This study is a descriptive study by comparing pre and post smoothing methods in test equating. The case discussed in the descriptive study is defined as precisely and carefully as possible (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, p. 21).

Research Group

Only mathematics literacy cognitive research data of PISA 2012 study is used within the scope of the research. Among 13 booklets applied to PISA Turkey sample, the study is carried out on the data in booklet 4 (B4) and booklet 10 (B10) consisting of 36 questions with 12 common items. Booklet 4 has been applied to 379 people, while booklet 10 has been applied to 370 people.

Analysis of Data

The data analysis was completed in six steps. In the first step, the descriptive statistics of PISA 2012 math literacy test are calculated; in the second step, whether or not the test provided the assumption of equating methods was examined; in the third step, the scores were equated using equipercentile design; in the fourth step, Cubic-spline postsmoothing method was applied to equated scores and in the fifth step, Log-linear presmoothing method was applied to the scores and then equating was done. Lastly, weighted mean squared error (WMSE) for each methods was calculated.

Table 1. Descriptive Statistics Of Booklet 10 And Booklet 4

Booklet	K	N	$\bar{X}$	S_X	KR-20	$\bar{p}$	Skewness	Kurtosis
Booklet 4	36	379	13,6359	7,50339	0,912	0.379	0.632	-0.545
Booklet 10	36	370	14,3135	7,62353	0,913	0.398	0.547	-0.458

Descriptive statistics of 4th and 10th booklets are given in table 1. At this stage the equating conditions, that is, measuring one and the same structure, similar reliability, the average difficulty and properties of having an average are tested.

Table 2. Tetrachoric Factor Analysis Results for Booklet 4 and 10

	Booklet 4		Booklet 10	
Factor	Eigenvalues	E.V.R. (%)	Eigenvalues	E.V.R. (%)
1	8,884	24,679	8,816	24,490
2	1,764	4,901	1,670	4,640

According to data in table 2, eigenvalues and explained variance ratios (E.V.R.) of both two tests and combined test have very close values as a result of tetrachonic factor analysis on booklet 4 and booklet 10 subtests results. These eigenvalues and explained variance ratios show a sharp decline after the 1st factor and there is at least five-fold difference between the 1st and 2nd factor in terms of E.V.R. and eigenvalues.

Table 3. A Comparison of The Reliability of Booklet 4 and 10

Booklet	KR-20	Zr	Z
Booklet 4	0,912	1,53928414	-0,081
Booklet 10	0,913	1,545259925	

As result of Fischer Z statistics, it is seen that there is not a significant difference between the reliabilities of subtests of booklet 4 and 10 in .05 significance level. These results suggest that subtests which are desired to be equated satisfy the condition to have the equal reliability.

Table 4. Comparison of Average Difficulty For Booklet 4 and Booklet 10

Booklet	$\bar{X}$	K	$\bar{p}$	t	p
Booklet 4	13,6359	36	0.379	-,362	,718
Booklet 10	14,3135	36	0.398		

When ratio test results in table 4 are analyzed, it is seen with ratio test that there is not a significant difference in .05 level of significance between the average difficulties of booklet 4 and booklet 10 mathematics literacy subtests. These results suggest that subtests which are desired to be equated satisfy the condition to have the equal average difficulties.

Table 5. Average Difference Between Booklet 4 and 10

Booklet	$\bar{X}$	*N*	Std. Deviaton	df	t	p
Booklet 4	13,6359	379	7,50339	747	-1,226	,221
Booklet 10	14,3135	370	7,62353			

When table 5 is examined, there is not a significant difference between the means of booklet 4 and booklet 10 ($p>0.05$).

All these results show that PISA 2012 mathematics literacy Turkey sample is suitable for test equating.

4. Results

In this section, scores obtained in result of cubic spline postsmoothing and log-linear presmoothing of the points of 4th and 10th booklets of PISA 2012 mathematics literacy test are given. Then in the framework of second sub-problem, WMSE values are calculated to find out the most appropriate smoothing method.

Table 6. Raw Score Moments for Postsmoothing

Test Form	Mean	Standart Error	Skewness	Kurtosis
Form Y (K10):	14,3135	7,6132	0.5471	2,5415
Form X (K4):	13,6359	7,4935	0.6325	2,4548
Form X Form Y ölçeğine dönüştürülüyor Form X equated to form Y scale				
Unsmth:	14,3161	7,6053	0.5501	2,5401
S=0.01:	14.3168*	7.6117*	0.5472*	2.5425*

S=0.05:	14,3213	7,6195	0.5462	2,5446
S=0.10:	14,3304	7,6217	0.5428	2,5346
S=0.20:	14,3390	7,6290	0.5373	2,5021
S=0.30:	14,3329	7,6507	0.5354	2,4541
S=0.40:	14,3173	7,6821	0.5384	2,4137
S=0.50:	14,2937	7,7210	0.5475	2,3862
S=0.75:	14,2093	7,7845	0.5912	2,3912
S=1.00:	14,1467	7,7962	0.6249	2,4268
Linear:	14,3135	7,6132	0.6325	2,4548

* Indicates moment closest to Form Y moment among smoothed estimates

Moments of smoothed scores should not differ much from not smoothed scores so that smoothing can be enough. S parameter corresponding with this condition is shown with * and is chosen 0,01 for this data set.

Table 7. Moments and Fit Statistics for Presmoothing For Form Y (B10)

Method	Mean	Standart Error	Skewness	Kurtosis	Ki-kare	df	Difference
Beta4	14,31351	7,613223	0,547142	2,516243	37,389	33	(alpha= 1,02;beta= 2,22;lower= 0,12;upper= 1,00)
Log-linear							
C=12	14,31352	7,613225	0,547143	2,541514	27,289	24	
C=11	14,31351	7,613223	0,547142	2,541513	27,289	25	0
C=10	14,31352	7,613233	0,547145	2,541519	27,423	26	0,134
C= 9	14,31353	7,613242	0,547147	2,541526	32,351	27	4,928
C= 8	14,31351	7,613223	0,547142	2,541513	33,967	28	1,616
C= 7	14,31351	7,613223	0,547142	2,541513	34,268	29	0,301
C= 6	14,31353	7,613243	0,547147	2,541523	34,842	30	0,574
C= 5	14,31352	7,613226	0,547143	2,541514	38,24	31	3,398
C= 4	**14,31351**	**7,613224**	**0,547142**	**2,541513**	**38,496**	**32**	**0,256**
C= 3	14,31351	7,613224	0,547142	2,926015	54,371	33	15,875
C= 2	14,31351	7,613223	0,270434	2,533594	66,271	34	11,9
C= 1	14,31351	10,29125	0,422402	2,046055	170,339	35	104,068

Table 8. Moments and Fit Statistics for Presmoothing For Form X (B4)

Method	Mean	Standart Error	Skewness	Kurtosis	Ki-kare	df	Difference
Beta4	13,63588	7,493489	0,632473	2,454809	31,965	32	(alpha= 0,57;beta= 1,28;lower= 0,16;upper= 0,87)
Log-linear							
C=12	13,63588	7,493489	0,632473	2,454809	28,04	24	
C=11	13,63588	7,493491	0,632473	2,45481	28,292	25	0,252

C=10	13,63589	7,493492	0,632474	2,454811	28,294	26	0,002
C= 9	13,63588	7,493489	0,632473	2,454809	28,655	27	0,362
C= 8	13,63588	7,493489	0,632473	2,454809	29,275	28	0,619
C= 7	13,63589	7,493497	0,632475	2,454815	29,346	29	0,072
C= 6	13,6359	7,493512	0,632479	2,454827	30,315	30	0,968
C= 5	13,63589	7,493492	0,632474	2,454811	30,479	31	0,165
C= 4	**13,6359**	**7,493509**	**0,632476**	**2,454816**	**33,59**	**32**	**3,111**
C= 3	13,63588	7,49349	0,632473	3,106296	79,696	33	46,106
C= 2	13,63588	7,493495	0,320207	2,578899	94,378	34	14,682
C= 1	13,63588	10,13441	0,503678	2,151648	198,345	35	103,967

Selection of C is important when log-linear presmoothing method is used. Proper distribution can be compared with experimental distribution in a subjective manner, because this method uses log-linear model. Statistical methods developed to assess the appropriateness of these models can also be used. In this process, the likelihood ratio chi-square goodness of fit index statistics can be calculated for each C and meaningfulness can be tested. Difference statistics chi- square C-chi square C+1 degree of freedom in finding C value, the meaningful difference shows that C+1 parameter develops model fit according to C parameter. Chi-square difference is considered <3.84 from the table and concluded that it is the most appropriate smoothing for C=4.

Table 9. Raw-To-Raw Score Conversions for Postsmoothing and Presmoothing

		Form Y (B10) equivalent using equating method			
X Score (B4)	Standart Error	Unsmoothed	S=0,01	Beta4	C=4
0	1,963	0	-0,106	-0,22543	-0,25836
1	0,3855	0,744	0,682	0,76292	0,58865
2	0,2989	1,563	1,469	1,77445	1,61673
3	0,4899	2,191	2,247	2,82022	2,7365
4	0,8012	3,868	3,8	3,91132	3,90798
5	0,512	5,311	5,263	5,05483	5,10633
6	0,4122	6,311	6,365	6,24796	6,31276
7	0,5189	7,601	7,548	7,47349	7,51144
8	0,4944	8,649	8,653	8,70453	8,68715
9	0,6337	9,894	9,91	9,91185	9,84989
10	0,8231	11,207	11,133	11,06519	10,98781
11	0,5766	12,082	12,07	12,15437	12,09201
12	0,8363	12,875	12,974	13,18466	13,1565
13	1,3382	14,16	14,2	14,16808	14,17822
14	0,633	15,535	15,431	15,11721	15,15695
15	0,6158	16,278	16,406	16,04259	16,09527
16	0,8418	17,561	17,471	16,95237	16,99858
17	0,815	18,342	18,244	17,85291	17,87499
18	0,5932	18,772	18,752	18,7494	18,7349
19	0,5778	19,114	19,191	19,64646	19,59047

20	1,03	19,597	19,732	20,54852	20,45756
21	0,8338	20,524	20,449	21,46306	21,34991
22	0,7827	21,275	21,4	22,39511	22,27319
23	1,9075	23,166	23,067	23,34624	23,23722
24	1,2613	24,802	24,659	24,32204	24,2486
25	1,0274	25,744	25,743	25,32871	25,30953
26	1,2632	26,631	26,719	26,37278	26,41697
27	0,9413	27,871	27,905	27,45999	27,56945
28	1,0775	29,376	29,415	28,60696	28,76528
29	1,0586	30,809	30,683	29,81253	29,98157
30	0,9317	31,42	31,519	31,05557	31,19865
31	1,5934	32,315	32,232	32,30105	32,39289
32	0,5986	32,896	32,85	33,49567	33,55621
33	0,4411	33,262	33,433	34,62974	34,6623
34	1,3788	34,524	34,309	35,52957	35,54584
35	0,8447	35,012	35,185	36,28252	36,2145
36	0,0001	36	36,062	36,47548	36,44707

What is striking in table 9 is that equalized and smoothed points of the raw score 0 coincide with low points. The reason for this is that the frequency observed for the raw score is 0. Comparisons regarding the errors of the raw score, equated and smoothed scores are seen more clearly in Figure 1, 2 and 3.

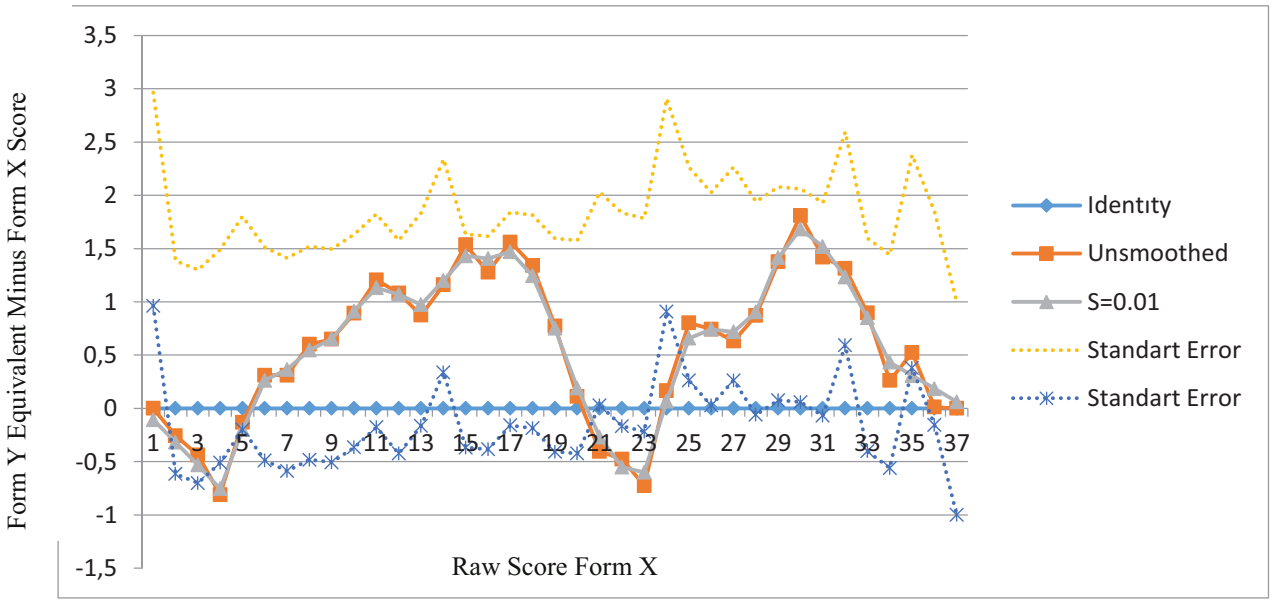


Figure 1. Raw-to-raw equivalents for postsmoothing for S=0.01

Considering the graph in Figure 1, it is seen that values obtained in cubic spline postsmoothing, equivalent points are smooth enough and almost all points are included in standard error band. Hence, the S parameter value for postsmoothed equipercentile equating method is chosen as 0.01.

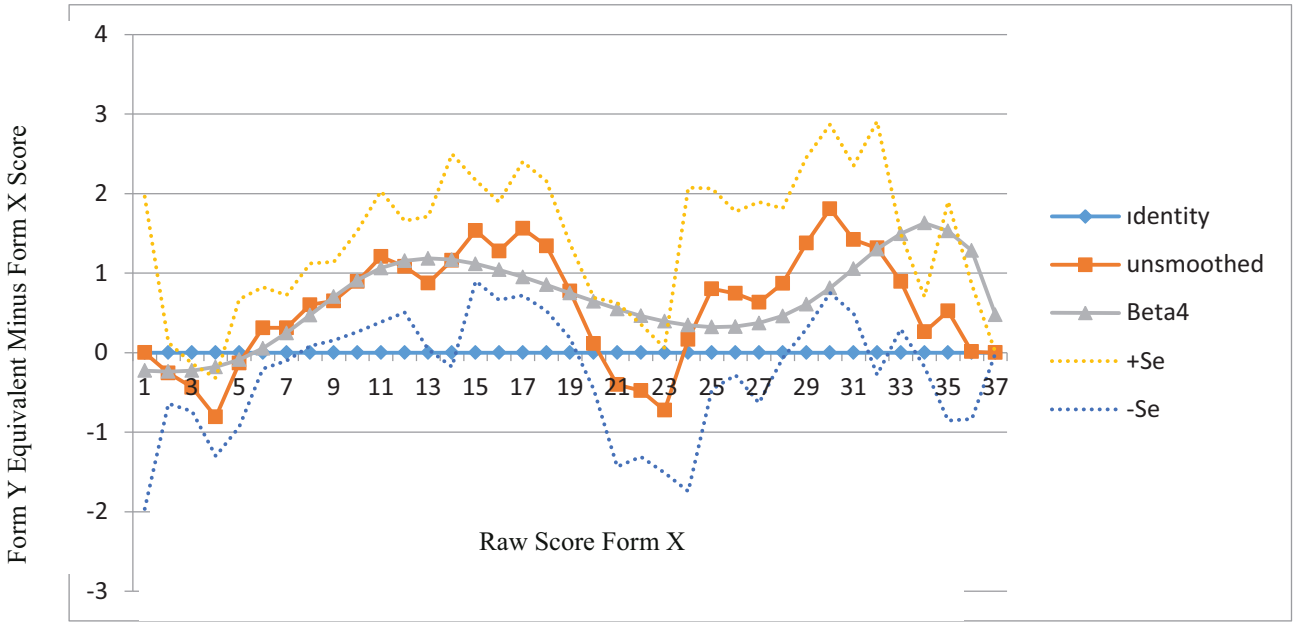
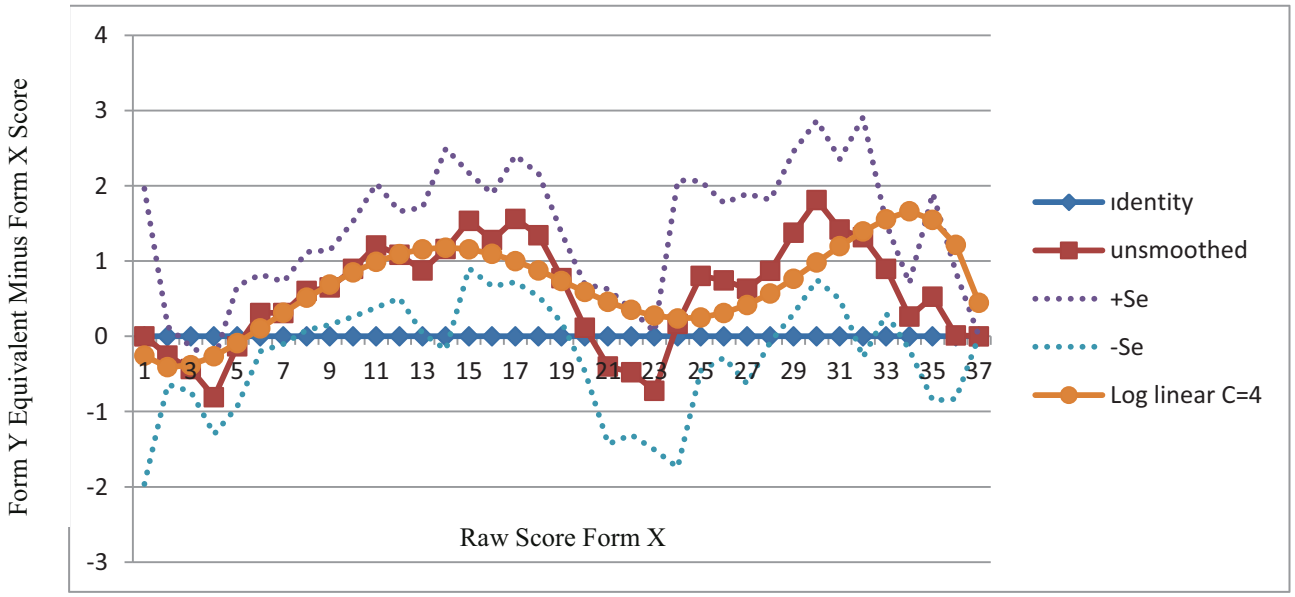


Figure 2. Raw-to-raw score equivalents for Beta4

When considering the graph in Figure 2, it is seen that values obtained in presmoothing for Beta4, the equivalent points are smooth enough and almost all points are included in standard error band.



Şekil 3. Raw-to-raw score equivalents for presmoothing C=4

Regarding the graph in Figure 3, it is seen that values obtained in polynomial log-linear presmoothing for C=4, equivalent points are smooth enough and almost all points are included in standard error band. In addition; when chi-square values are examined, C=4 is seen as the most appropriate level for polynomial log-linear presmoothing .

WMSE values that give weighted error square means in determining which method is the most appropriate among Beta4, log-linear presmoothing and cubic spline postsmoothing in smoothing the scores of 4th and 10th booklets of PISA 2012 mathematics literacy test are given in table 10.

Table 10. WMSE Values for Smoothing and Unsmooting Methods

Smoothing Methods	WMSE
Equipercentile Equating	0,014988
Cubic Spline Postsmoothing S=0.01	0,014669
Beta4	0,011558
Polynomial Log-lineer Presmoothing C=4	0,011535

When table 10 is analyzed, WMSE value is found to be more in case of not smoothed equipercentile equating. It is concluded that smoothing should be made for this data set. Polynomial log-linear C=4 has the least error with WMSE=0,0115, then Beta4 method with WMSE=0,0116 and cubic spline postsmoothing with WMSE=0,0147. It is concluded through this finding that the most appropriate method for C=4 level is polynomial log-linear presmoothing for these data.

5. Discussion and Conclusion

In this study, it is aimed to compare beta4, polynomial log-linear presmoothing and cubic spline postsmoothing methods by using smoothing methods in equipercentile equating. In the study obtained from these data, scores are gained for S=0.01 from postsmoothing methods and beta4 and C=4 from presmoothing methods. It should be noted that this may vary in each study.

In this paper, it is found that the most suitable method is polynomial log-linear presmoothing for C=4 when WMSE values that gives weighted error square means are analyzed in determining whether beta4 and polynomial log-linear presmoothing or cubic spline postsmoothing method is suitable. These findings supports the results obtained from the study conducted by Hanson, Zeng and Colton (1994) between presmoothing and postsmoothing methods. In addition, it is found that scores equipercentile equated with not smoothed have the highest WMSE values. This finding is an indicator that smoothing reduces errors, that is, there is a smoothing need for these data. Briefly, three smoothing methods used in this study shows less random error than not smoothed equipercentile equating consistent with the literature (Fairbank, 1987; Hanson, 1991; Kolen, 1984; Kolen, 1991; Hanson, Zeng, & Colton, 1994; Tan, 2015).

References

Angoff, W. H. (1971). Scales, norms and equivalent scores. Thorndike, R. L. (Ed.), *Educational Measurement* (p. 509-600). Washington: American Council on Education.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Geliştirilmiş 4. Baskı. Pegem Akademi: Ankara.

Cui, Z., & Kolen, M. J. (2009). Evaluation of two new smoothing methods in equating: The cubic b-spline presmoothing method and the direct presmoothing method. *Journal of Educational Measurement*, *46*(2), 135–158.

Fairbank, B. A. (1987). The use of presmoothing and postsmoothing to increase the precision of equipercentile equating. *Applied Psychological Measurement, 11*, 245–262.

Hanson, B. A. (1991). *Method of moments estimates for the four-parameter beta compound binomial model and the calculation of classification consistency indexes.* Iowa City, IA, ACT. (Research Report 91–5).

Hanson, B. A., Zeng, L., & Colton, D. (1994). *A comparison of presmoothing and postsmoothing methods in equipercentile equating* (ACT Research Report 94-4). Iowa City, IA: American College Testing.

Kolen, M. J. (1984). Effectiveness of analytic smoothing in equipercentile equating. *Journal Of Educatıonal And Behavıoral Statıstıcs*, *20*(9), 25-44.

Kolen, M. J. (1991). Smoothing methods for estimating test score distributions. *Journal of Educational Measurement, 28*, 257–282.

Kolen, M. J. and Brennan, R. L. (2014). *Test equating, scalling, and linking.* (third edition). USA: Springer.

Liu, C. (2011). *A comparison of statistics for selecting smoothing parameters for loglinear presmoothing and cubic spline postsmoothing under a random groups design*. Unpublished PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa, Retrieved on 31-August-2016, at URL: http://ir.uiowa.edu/etd/1013.

Liu, J., Moses, T., & Low, A. (2009). *Evaluation of the effects of loglinear smoothing models on equating functions in the presence of structured data irregularities*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. (Research Report 09–22) Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3461186).

Moses, T., & Liu, J. (2011). *Smoothing and equating methods applied to different types of test score distributions and evaluated with respect to multiple equating criteria*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. (Research Report 11–20)

Tan, Ş. (2015). Küçük örneklemlerde beta4 ve polynomial loglineer öndüzgünleştirme ve kübik eğri sondüzgünleştirme metotlarının uygunluğu. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(1), 123-151.

TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ (TEOG) SİSTEMİ HAKKINDA ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Arş. Gör. Serap BÜYÜKKIDIK
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
sbuyukkidik@gmail.com

Özet

Bu çalışmada Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemine yönelik ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada karma araştırma desenlerinden zenginleştirilmiş desen (triangulation design)kullanılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veriler eş zamanlı toplanmıştır. Nitel veriler TEOG sınavında alanlarından soru çıkan ortaokul öğretmenlerine yapılandırılmış görüşme yapılarak ve nicel veriler ise "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınav Sistemi Değerlendirme Anketi" uygulanarak toplanmıştır. Nicel verilerde 111 kişiye, nitel verilerde de TEOG'ta soru çıkan her branştan bir öğretmene toplam altı öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın iç ve dış geçerliği ve güvenirliği için uzman görüşü, derinlik odaklı veri toplama, ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme, teyit incelemesi yapılmış ve kodlayıcılar arası kappa katsayısı incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 66'sı yani %59,5'u TEOG sisteminin düzeltilmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğretmenlerinin büyük bir kısmı TEOG sisteminin öğrencinin derse motivasyonunu koruması ve öğrencinin ders devamsızlıklarını azaltmak için TEOG sınavlarınızın 2. Sınav yerine her dönemin bütün konularını kapsayan son sınav olarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca TEOG sisteminin iki döneme yayılması ve bunun öğrenci kaygısını azaltması yönünden güçlü, her dersi kapsamaması ve ilk teog sınavının az kazanımı kapsaması yönünden zayıf yönlerinin olduğunu belirtmişlerdir.

***Anahtar kelimeler**: Sınav Sistemi, TEOG, Öğretmen görüşü*

SECONDARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ABOUT TRANSITION SYSTEM FROM PRIMARY EDUCATION TO HIGH SCHOOL EDUCATION

Abstract

This study aimed to investigate the views of secondary school teachers for the the transition from primary education to secondary education (TEOG) system. Triangulation design of mixed research designs are used in this research. Qualitative and quantitative data in the study were collected concurrently. Qualitative data were collected with structured interview questions applying secondary school teachers who have questions from their branches in the TEOG exam and the quantitative data were collected via TEOG system Evaluation Survey. The survey was realized by 111 secondary school teachers and for qualitative data we discuss with the teachers from each brances from TEOG exam. Expert opinions for the research were taken, depth-oriented data collection, detailed description, purposeful sampling, confirmation examination were done and kappa coefficient between encoders was investigated for internal and external validity and reliability of the research. %59.5 of total participants 66 teachers participated in the study stated that the TEOG system should be revised. The results of a large part of secondary school teachers' views, TEOG system provided protection of students' motivation, on the other hand TEOG system

must be revised in order to reduce course abseenteeism, exams must be required reorganization as last exam covering all subjects instead of second exam in each period. Furthermore spreading of TEOG system two periods is powerful in terms of reducing the students' anxiety, but TEOG system do not cover of each course and in terms of coverage of the first TEOG exam is less recovery test that points are weaknesses.
***Keywords**: Testing System, TEOG, Teachers' opinion*

1. Giriş

İyi bir liseye yerleşmek, ileride iyi bir üniversiteye yerleşmenin ve istenilen mesleğe sahip olmanın göstergelerindendir. Geçmişten günümüze ortaöğretime geçiş sınavları yıllar içinde değişmiştir. 1997 ile 2005 arası Lise Giriş Sınavı (LGS) adı altında yürütülmüş, 2005 ile 2008 arasında adı Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) olarak değiştirilmiştir. 2008-2013 yılları arasında altı ve yedinci sınıfta Seviye Belirleme Sınavı (SBS) yapılmaya başlanmıştır. Son olarak öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek, başarı değerlendirmesini sürece yaymak, eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak, ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak, öğretmenin meslekî performansını artırmak, öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek, okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak, telafi imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak, sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak, öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek, orta ve uzun vadede ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikleri değerlendirmek amaçlarını gerçekleştirmek için Milli Eğitim Bakanlığı, 2013-2014 eğitim öğretim yılında 8.sınıfları kapsayan "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi" ni uygulamaya koymuştur (Özkan ve Özdemir, 2014: s.443-444). Her sınav sisteminin güçlü ve zayıf yönleri olduğu gibi TEOG sisteminin de geliştirilmesi gereken yönleri mevcuttur. Bu çalışmada bu doğrultuda TEOG sistemi hakkında ortaokul öğretmenlerinin görüşleri nicel ve nitel yöntemlerle toplanmıştır.

2. Alanyazin Taraması

Alanyazın incelendiğinde ortaöğretime giriş sınav sistemi ile ilgili görüşleri değerlendiren birçok yayın bulunmaktadır (Gündoğdu, Kızıltaş ve Çimen, 2010; Ocak, Akgül ve Yıldız, 2010; Özkan ve Özdemir, 2014; Öztürk, ve Aksoy, 2014; Şad ve Şahiner, 2016; Yemenici ve Yıldırım, 2015). Bu yayınlar incelendiğinde TEOG'la ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Özkan ve Özdemir, 2014; Öztürk, ve Aksoy, 2014; Şad ve Şahiner, 2016; Yemenici ve Yıldırım, 2015). TEOG'la ilgili araştırmalar incelendiğinde ise hem nitel hem de nicel araştırmaların birlikte kullanıldığı yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır (Şad ve Şahiner, 2016).

3. Yöntem

Bu araştırmada nitel ve nicel veriler eş zamanlı toplandığından zenginleştirilmiş desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 266).

Araştırmanın nicel verileri 111 branş öğretmeninden toplanmıştır. Öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ankete katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Cinsiyet	f	%	Eğitim Durumu	f	%
kız	63	56,8	Önlisans- lisans tamamlama	5	4,5
erkek	48	43,2	Lisans	97	87,4
Kıdem	f	%	Yüksek lisans	8	7,2

0-5 yıl	37	33,3	Doktora	1	0,9
6-10 yıl	26	23,4	Branş	f	%
11-15 yıl	24	21,6	Matematik	29	26,1
16-20 yıl	12	10,8	Fen ve Teknoloji	20	18
21 yıl üzeri	12	10,8	Türkçe	24	21,6
			İngilizce	15	13,5
			Sosyal Bilgiler	13	11,7
toplam	111	100	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	9

Nitel veriler ise TEOG'ta branşlarından soru çıkan altı branştaki öğretmenden yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu katılımcıların seçilmesinde, göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amacıyla "maksimum çeşitlilik örneklemesi" kullanılmış (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 136) ve TEOG'ta soru çıkan her branştan öğretmenle görüşülmüştür.

Tablo 2. Yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmen özellikleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Eğitim Düzeyi	Mesleki Kıdem
Ö1	Kadın	Matematik	Doktora	6-10 yıl
Ö2	Kadın	İngilizce	Lisans	6-10 yıl
Ö3	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Lisans	11-15 yıl
Ö4	Erkek	Türkçe	Lisans	0-5 yıl
Ö5	Kadın	Fen ve Teknoloji	Yüksek Lisans	6-10 yıl
Ö6	Erkek	Sosyal Bilgiler	Lisans	0-5 yıl

Veri toplama aracı olarak "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınav Sistemi Değerlendirme Anketini (Şad ve Şahiner, 2016) " ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Anketin geçerliği için uzman görüşleri alınmış ve nitel verilerde araştırmanın iç ve dış geçerliği ve güvenirliği için uzman görüşü, derinlik odaklı veri toplama, ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme, teyit incelemesi yapılmış ve kodlayıcılar arası kappa katsayısı incelenmiştir.

4. Bulgular

Bu bölümde öncelikle anketten toplanan nicel verilere ilişkin bulgulara, ardından yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan nitel verilere yer verilmiştir

Tablo 3. Ankete ilişkin yüzde ve frekanslar

Yeni sınav sistemi/sisteminde,	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. öğrenci performansının tam	2	1,8	39	35,1	20	18,0	45	40,5	5	4,5

olarak ortaya çıkmasına yardımcı olur.										
2. öğrencilerin daha fazla ders çalışmasını sağlar.	1	0,9	21	18,9	18	16,2	58	52,3	13	11,7
3. okulun önemini artırır.	2	1,8	13	11,7	20	18,0	57	51,4	19	17,1
4. öğrenci seviyesinin daha doğru ölçülmesini sağlar.	4	3,6	30	27,0	43	38,7	27	24,3	7	6,3
5. sınavların her iki dönemin ortasında yapılması uygundur.	16	14,4	25	22,5	22	19,8	37	33,3	11	9,9
6. sınavların dört ayrı günde, 12 oturumda yapılması uygundur.	9	8,1	41	36,9	13	11,7	41	36,9	7	6,3
7. yerleştirme puanının %70'inin ortak sınavla belirlenmesi uygundur.	6	5,4	11	9,9	25	22,5	60	54,1	9	8,1
8. okul başarı notunun %30 olması derslere verilen önemi artırır.	7	6,3	19	17,1	25	22,5	43	38,7	17	15,3
9. özel okullar ile devlet okulları arasında eşitsizlik oluşturur.	6	5,4	24	21,6	15	13,5	38	34,2	28	25,2
10. mazeret sınavının yapılması isabetli bir karardır.	0	0,0	12	10,8	10	9,0	60	54,1	29	26,1
11. telafi sınavıyla birlikte iki sınavın olması ölçmenin standart olmasını engeller.	4	3,6	28	25,2	25	22,5	52	46,8	2	1,8
12. sınavın iki döneme yayılması uygundur.	0	0,0	11	9,9	11	9,9	67	60,4	22	19,8
13. dershanelere olan talebi azaltır.	15	13,5	44	39,6	17	15,3	29	26,1	6	5,4
14. öğrenci ve okul ilişkisini olumlu yönde etkiler.	8	7,2	13	11,7	25	22,5	54	48,6	11	9,9
15. sınavın iki döneme yayılmış olması düzenli ders çalışma alışkanlığının gelişmesini olumlu etkiler.	0	0,0	18	16,2	10	9,0	68	61,3	15	13,5
16. yanlışın doğruyu götürmüyor olması uygundur.	6	5,4	16	14,4	25	22,5	48	43,2	16	14,4
17. öğrencilerin kendi okullarında sınava girmesi yerinde bir karardır.	0	0,0	3	2,7	9	8,1	63	56,8	36	32,4
18. sınav puanlarının yazılı notu olarak da yansıması derse motivasyonu artırır.	1	0,9	10	9,0	10	9,0	73	65,8	17	15,3
19. müfredatın ülke çapında eş zamanlı ilerlemesini sağlar.	3	2,7	8	7,2	14	12,6	60	54,1	26	23,4
20. öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılar.	0	0,0	10	9,0	22	19,8	62	55,9	17	15,3
21. sınav kaygısını sürece	8	7,2	15	13,5	18	16,2	55	49,5	15	13,5

yayarak azaltır.										
22. öğrenci devamsızlığını azaltır.	3	2,7	14	12,6	25	22,5	56	50,5	13	11,7
23. öğrenci kazanımlarının sürekli izlenerek değerlendirilmesine olanak tanır.	0	0,0	21	18,9	18	16,2	61	55,0	11	9,9
24. öğretmenleri konuları yetiştirme telaşına sokar.	2	1,8	18	16,2	10	9,0	64	57,7	17	15,3
25. sınavda soru sorulmayan dersler önemsiz hale gelir.	3	2,7	22	19,8	16	14,4	42	37,8	28	25,2
26. öğretmenlerin mesleki performansını artırır.	2	1,8	23	20,7	27	24,3	51	45,9	8	7,2
27. öğrencinin özel ders alma ihtiyacını ortadan kaldırır.	20	18,0	40	36,0	30	27,0	21	18,9	0	0,0
28. alınan puanların hem yazılı hem yerleştirme puanı olarak kullanılması uygundur.	2	1,8	6	5,4	15	13,5	82	73,9	6	5,4
29. öğretmeni müfredatı sıkıca takip etmek zorunda bırakır.	2	1,8	8	7,2	3	2,7	78	70,3	20	18,0
30. sınav güvenliği açısından sorunludur.	7	6,3	51	45,9	27	24,3	23	20,7	3	2,7
31. sınavların hafta sonu yapılması daha uygundur.	13	11,7	33	29,7	21	18,9	31	27,9	13	11,7
32. sınavların hafta içi yapılması eğitim öğretimi aksatır.	16	14,4	29	26,1	10	9,0	41	36,9	15	13,5

Tablo 3 incelendiğinde TEOG'la ilgili 32 maddeye dair katılımcıların katılım durumlarının yüzde ve frekansları görülmektedir.

"Teog hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden? ( ) Kaldırılmalı ( ) Devam etmeli ( ) Düzeltilmeli ( ) Hiçbiri (belirtiniz)" sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. TEOG hakkındaki düşünceler

	f	%
Kaldırılmalı	10	9,0
Devam etmeli	33	29,7
Düzeltilmeli	66	59,5
Diğer	2	1,8
Toplam	111	100,0

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin ağırlıklı olarak (n=66, %59,5) TEOG sisteminin düzeltilmesi yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu görüşlerinin nedenlerini öğretmenler şu şekilde gerekçelendirmişlerdir.

Yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmenlerden hepsi (n=6, %100) TEOG sisteminin düzeltilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir.

"*Düzeltilmeli, çünkü eğitim öğretim yılında gerçekleşen öğrenmeye yönelik tam bir ölçme yaptığını düşünmüyorum. TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi için konuşmak gerekirse sorunların çoğunluğu Türkçe dersi paragraf sorularını andırdığını düşünüyorum (Ö6).*"

"Düzeltilmeli çünkü sınav tarihleri nedeniyle TEOG sonrasi çocuklar dersin islenişi konusunda devam ve motive olarak bir boşluğa düşüyor. Ayrıca branşım olarak degerlendirdiğimde birinci TEOG'ta 1.ünite kazanımlarından sorumlu olunurken, ikinci teog da 5 ünitenin tamamından sorumlu olunuyor bundan dolayı bazı üniteler arada kaynıyor (Ö3)."

"Düzeltilmeli, çünkü 20'şer soruluk çoktan seçmeli sorularla ve bir sinav yerine gecmesiyle cok da belirleyici olduğunu düşünmüyorum. İkinci degil son sınavlar TEOG olarak yapilmali ki ogrenciler TEOG sonrasi rehavetin dezavantajini yaşamasınlar. TEOG sınav kaygisini azaltmak yerine artırıyor. Nisan'daki sınav bittikten sonra ögrenciler herşeyin bittiğini düşünerek çalışmıyor (Ö2)."

"Düzeltilmeli, çünkü öğrenciler sadece TEOG odaklı oluyor, TEOG sınavına kadar okulda yapılan sınavları önemsemiyorlar (Ö4)."

" *Düzeltilmeli. TEOG sınavının olması öğrencilerin derslere ilgisini arttırmaktadır. En büyük problem bu sınavın 2.sınav olması, özellikle nisandaki sınavdan sonra öğrencileri derse toplamak çok zor oluyor. Sadece 8.sınıfta değil tüm sınıflarda uygulanabilirse derse katılımı daha iyi sağlayabiliriz. Branşlar bazında da sıkıntı yaşanabiliyor diğer derslerle kıyaslama yapılıyor. Özellikle matematikte netlerin düşük olmasının sebebi öğretmenlere yüklenerek idare ile problem yaşamamıza neden olunabiliyor. Birçok öğrenci derste başarılı olmasına rağmen sınavda stres yaparak düşük netler çıkarabiliyorlar ya da kötü öğrenciler sallayarak daha iyi net çıkarıyor yani tam olarak öğrencilerin performansı ölçülemiyor (Ö1)."*

Nitel bulgular çerçevesinde "Sizce TEOG'un güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?" sorusuna ise verilen yanıtlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 5. TEOG sisteminin olumlu yanları

Görüş	f	%
Birden fazla sınav olması	5	83,33
Mazeret/telafi sınavının olması	4	66,67
Sınav sürelerinin uygun oluşu	3	50
Sınav kaygısını azaltması	3	50
Devamsızlığı azaltması	2	33,33

Tablo 6. TEOG sisteminin olumsuz yanları

Görüş	f	%
Soru çıkmayan konuların önemsizleşmesi	4	66,67
Soruların amaca uygun (geçerli) olmaması	2	33,33
Soruların az sayıda ve çoktan seçmeli olması	1	16,67
Sınavın dönem sonunda olmamasının öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemesi	3	50
TEOG kapsamındaki ilk sınavın ikinci sınava nazaran çok az konuyu kapsaması	2	33,33
Düzeltme formülü olmadığından şans başarısı olması	1	16,67
Testten elde edilen puanın hem sınav notu hem yerleştirme puanı olarak kullanılması	1	16,67
Mazeret sınavının daha kolay oluşu ve bunun sınavın adaletini etkilemesi	1	16,67
Sınav stresi	1	16,67

TEOG sisteminin güçlü ve zayıf yönleri hakkında öğretmenlerden birinin görüşü şu şekildedir.

"*Eskiden sınavın hem tüm seneleri kapsaması hem de dönem sonunda yapılması öğrencilerin ders ile ilgilenmeleri açısından çok zordu. TEOG'ta konu azaldığı için daha ilgililer. 2.sınav olması TEOG'tan sonra öğrencilerin ilgisini derse çekmeyi zorlaştırdı. TEOG'ta mazeret sınavının daha kolay olması kimi öğrencileri bu sınava girmeye yönlendirdi, bu da sınavın adaletini sorgulattı. Derste çok başarılı olan bazı öğrencilerimiz için sınav, stres oluşturmakta ve beklenenin altında not almaktalar. Sınav sırasında mesela matematik sınavının olduğu gün matematik öğretmenin görevlendirilmemesi*

öğretmenlere karşı güvensizlik oluşturmaktadır. Eski sınava göre teog da dersler arası kıyaslama çok fazla yapılmakta netlerin düşük olduğu ders öğretmenleri için sıkıntı oluşturmakta hatta bu öğrencilere yansımaktadır (Ö1)."

5. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada TEOG sisteminde branşlarından soru çıkan ortaokul öğretmenlerinin TEOG sistemine yönelik görüşleri anket ve yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin çoğu TEOG sisteminin düzeltilmesine yönelik ifade vermişlerdir. Bu bulgular alanyazındaki çalışmalarla örtüşmektedir (Şad ve Şahiner, 2016). Öğretmenler ankette, TEOG sisteminin telafi sınavıyla birlikte iki sınavın olması ölçmenin standart olmasını engellediğini, mazeret sınavının yapılması isabetli bir karar olduğunu, sınavın iki döneme yayılmasının uygun olduğunu, sınavın iki döneme yayılmış olması düzenli ders çalışma alışkanlığının gelişmesini olumlu etkilediğini, öğrencilerin kendi okullarında sınava girmesi yerinde bir karar olduğunu, müfredatın ülke çapında eş zamanlı ilerlemesini sağladığını, öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kıldığını belirtmişlerdir. Nitel bulgularda ise sistemin artı ve eksilerine yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Sonuç olarak TEOG sistemini bulgularda yer edinen görüşler (Soru çıkmayan konuların önemsizleşmesi, soruların amaca uygun (geçerli) olmaması, soruların az sayıda ve çoktan seçmeli olması, sınavın dönem sonunda olmamasının öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemesi, TEOG kapsamındaki ilk sınavın ikinci sınava nazaran çok az konuyu kapsaması, düzeltme formülü olmadığından şans başarısı olması, testten elde edilen puanın hem sınav notu hem yerleştirme puanı olarak kullanılması, mazeret sınavının daha kolay oluşu ve bunun sınavın adaletini etkilemesi, sınav stresini ortadan kaldıramaması) doğrultusunda düzeltilmelidir.

Kaynaklar

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Geliştirilmiş 4. Baskı. Pegem Akademi: Ankara.

Gündoğdu, K., Kızıltaş, E., & Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online, 9*(1), 316-330. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Ocak, G., Akgül, A., & Yıldız**, S.Ş**. (2010). İlköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemi'ne (OGES) yönelik görüsleri (Afyonkarahisar örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11,* (1), *37–55.*

Özkan, M.,& Özdemir, E.B. (2014). Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi (TOD), 7,* (XX), *441-453.* DOI No: http://dx.doi.org/10.14225/Joh641

Öztürk, F.Z., &, Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 439-454.

Şad, S.N., & Şahiner, Y.K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online, 15*(1), 53-76. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr doi: http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.78720

Yemenici, A.İ., & Yıldırım, K.Ö. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 141-154*. ISSN: 2198 – 4999.

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Geliştirilmiş 9. Baskı. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ ÇOCUK İSTİSMARINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ (UŞAK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Yrd. Doç. Dr. Sibel YOLERİ
Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü
sibel.yoleri@usak.edu.tr

Özet

Çocuk istismarı, insanlık tarihi boyunca her kültürde varolmuş, kapsamlı çözüm gerektiren karmaşık bir sorundur. Çocuk istismarı çocuğun büyüme ve gelişmesini etkileyen her türlü davranış olarak tanımlanır. Okullar istismar hakkında çocukları bilgilendirmek için güvenli yerlerdir. Özellikle psikolojik danışmanlar kolaylıkla çocukların istismarı açıklayabileceği güvenilir yetişkinlerdir. Bu nedenle psikolojik danışman adaylarının çocuklarda isitsmar belirtileri konusunda üniversitede eğitim almaları çok önemlidir. Bu doğrultuda psikolojik danışman adaylarının tutum ve farkındalıklarını değerlendirmek de önemlidir. Bu araştırma psikolojik danışman adaylarının üniversite eğitiminin birinci ve son yılında, çocuk istismarı konusunda tutumlarını belirlemek amacıyla planlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, psikolojik danışman adaylarının demografik özelliklerinin yer aldığı genel bilgi formu ve Choo, Walsh, Chinna ve Tey (2013) tarafından geliştirilen ve Akın ve arkadaşları (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya katılan psikolojik danışman adaylarının %91,9'u çocuk istismarı ile ilgili hiçbir eğitim almadığını, %79,5'i çocuk koruma kanunu hakkında hiççbir bilgisi olmadığını belirtmişlerdir. Psikolojik danışman adayları çocuk istismarını bildirecekleri yer olarak en çok okul yönetimini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma sonucunda psikolojik danışman adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği'nin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Çocuk istismarı, okul, psikolojik danışman adayları*

INVESTIGATING PSYCHOLOGICAL COUNSELOR CANDIDATES' ATTITUDES RELATED TO CHILD ABUSE (USAK UNIVERSITY SAMPLE)

Abstract

Child abuse is a complex problem that requires a comprehensive solution. Child abuse has existed in every culture throughout the history of man. It is defined as all kinds of behaviors impairing child growth and development. Schools are generally safe places to inform children about abuse. Especially counselors are reliable adult thus the children can explain the abuse to them. Therefore, it is important that the psychological counselor candidates' take a course regarding the signs of abuse in children. Also it is important that psychological counselor candidates' evaluate their attitudes and awareness. This research has been planned to determine the attitudes of psychological counselor candidates' about child abuse, at the first and the last year of university education. A relational survey method was used for this study. In total, 185 psychological counselor candidates' participated in this study. The first instrument, prepared by the researcher, aimed to gather demographic information regarding gender, status of training, source of knowledge and Child Protection Act. All participants were asked to complete The Teacher Reporting Attitude Scale (TRAS) and Personal Data Form. According to the results, of the psychological counselor candidates' who took part in the study, 91,9% had no education about child abuse;79,5% had no knowledge about Child Protection Act. The psychological counselor candidates' mostly preferred the school administration to report the child abuse. However, psychological counselor candidates' gender and levels of grade are not correlated with The Teacher Reporting Attitude Scale.

Keywords: *Child abuse, school, psychological counselor candidates'.*

1. Giriş

Çocuğa kötü muamele birçok ülkede önemli bir halk sağlığı problemi olarak kabul edilmektedir (Choo, Walsh, Chinna ve Tey, 2013). Tıbbi tanımı ilk kez Fransız adli tıp profesörü Ambroise Tardieu tarafından 1860 yılında yapılan çocuk istismarı; belli bir zaman dilimi içerisinde bir yetişkin tarafından çocuğa o kültürde kabul edilmeyen bir davranışın uygulanmasıdır. Bir başka tanıma göre ise çocuk istismarı, 0-18 yaş grubundaki çocuğun kendisine bakmakla yükümlü olan kişi veya kişiler tarafından zarar verici olan, kaza dışı ve önlenebilir bir davranışa maruz kalmasıdır. Bunun çocuğun fiziksel, psiko-sosyal gelişimini engelleyen ve her iki yönüyle, konuyla ilgili uzmanlar tarafından da istismar olarak kabul edilen bir davranış olması gerekmektedir (Polat, 2001). İstismar sonucunda, çocuğun büyüme ve gelişiminin olumsuz yönde etkilenmesi, sağlık ve güvenliğinin tehlikeye girmesi söz konusudur (Polat, 2007; Oral ve diğ., 2001).

2. Literatür

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) (2006) çocuk istismarını; "anne-baba veya bir bakıcı gibi bir erişkin tarafından çocuğa yöneltilen, toplumsal kurallar ve profesyoneller tarafından zarar verici olarak nitelendirilen çocuğun sağlığına ve gelişimine zarar veren veya zarar verme olasılığı olan, çocuğun güvenliğini tehlikeye atan, bilerek veya bilmeyerek yapılan eylemler" olarak tanımlamaktadır (Pala, 2011; Topbaş, 2004). Çocuk istismarı, fiziksel, cinsel, duygusal istismar ve ihmal şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Bahar, Savaş ve Bahar, 2009; Hibbard, Barlow ve Macmillan; 2012). Bu istismar türleri arasında en yaygın olarak karşılaşılan ve tespiti en kolay olan istismar türü fiziksel istismardır. Bunun en temel nedenlerinden biri ailelerin disiplin amacı ile çocuklarını döverek cezalandırmalarıdır. Türkiye'de de disiplin sağlama ve cezalandırma amacıyla dayağın yaygın olarak kullanıldığı ve en sık olarak gerçekleşen fiziksel istismar şeklinin ise tokat atarak cezalandırma olduğu bildirilmektedir (Beyazıt, 2015; Göker, Aktepe, Hesapçıoğlu ve Kandil, 2009; İşmen, 2004; Koç ve diğ., 2012; Şahin, 2014). Çocuğun duygusal ve ruhsal işlevlerine zarar verici nitelikte süreğen davranış ve etkileşim örüntüleri şeklinde tanımlanan duygusal istismar aşağılama, eleştirme, alay etme, çocuğu reddetme, korkutma, tehdit etme, tek başına bırakma, yıldırma, kendi çıkarına kullanma, vaktinden önce yetişkin rolü verme gibi davranışları kapsamaktadır (Polat, 2007; Uslu, 2014). Çocuk cinsel istismarı, istismar türleri içinde tanınması en zor olanıdır. Olay gizlice yapılır, çocuk olayı açıklamaması için tehdit edilir, korkutulur (Polat, 2007). Çocuk cinsel istismarı kısa ve uzun vadede bireyin fiziksel, duygusal, sosyal ve cinsel gelişimini, yaşam kalitesini, ruh sağlığını ve yaşam doyumunu olumsuz yönde etkileyen bir olgudur. Çocuk cinsel istismarı, yetişkinin çocuğu cinsel doyum elde etmek amacıyla kullanması olarak tanımlanmaktadır (Akduman, Ruban, Akduman ve Korkusuz, 2006; (Çeçen, 2007). Cinsel istismar oral, anal, vajinal cinsel ilişki ya da bir maddeyle penetrasyon biçiminde olabileceği gibi öpme, okşama, dokunma gibi davranışlar hatta bedensel temas gerçekleşmeden cinsel içerikli materyal izletme veya teşhircilik, röntgencilik biçiminde de olabilmektedir (Dağlı ve İnanıcı, 2011; Nurcombe, 2000; Ovayolu, Uçan ve Serindağ, 2007; Polat, 2007).

Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre dünyada 1-14 yaş grubunda yer alan yaklaşık 40 milyon çocuk, istismar ve ihmale uğrama nedeniyle ciddi tıbbi, psikolojik ve sosyal desteğe ihtiyaç duymaktadır (Şimşek, Ulukol ve Bingöler, 2004). Türkiye'de ise çocuk istismarına yönelik olarak gerçek oranları yansıtan güvenilir veriler bulunmamaktadır. Türkiye'de 2003 Ulusal Eylem Planı'nda; 2002 yılında 5907 çocuktan 562'sinin fiziksel ya da duygusal istismara, 49'unun aile dışı cinsel istismara, 42'sinin ise enseste maruz kaldığı bildirilmiştir (http://www.shcek.gov.tr/Cocuk_Haklari/UlusalEylemPlani.doc). Bununla birlikte 2012 yılında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Aile, Kadın, Çocuk, Özürlü ve Sosyal Hizmet Hattı "Alo 183"e 1002 çocuk, 132 ailenin istismar ve ihmal nedeniyle müracatta bulunduğu tespit edilmiştir.

Okul, çocuğun yaşamında ailesinden sonra gelen ikinci en önemli yerdir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Çocukların günün üçte birini okulda geçirdiği göz önüne alınırsa, okullar çocukların istismar hakkında bilgilendirilmeleri için güvenli yerlerdir ve öğretmenler ve eğitim sektöründe çalışan diğer kişiler çocuk istismarının tanınması ve önlenmesine katkıda bulunmak açısından önemli bir konuma sahiptir (Baginsky, 2003).

Türkiye'de çocuk istismarı ve aile içi şiddet konusunda kapsamlı, derinlemesine yapılmış araştırma verileri yeterli değildir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi Türkiye ile ilgili raporunda,

boyutunun, kapsamının ve niteliğinin anlaşılmasını sağlamak, gerekli tedbirleri ve politikaları benimsemek ve davranışların değiştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla aile içi şiddet, kötü muamele ve cinsel istismar da dâhil olmak üzere istismar alanında araştırmalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır (Unicef, 2010).

Her türlü istismar için olduğu gibi cinsel istismarın tanınması ve önlenmesinde de öğretmenler ve okulların rolü önemlidir. Bu rollerden ilki, çocukların istismar konusunda bilgilendirilmesidir. Çocuklar hem istismar hem de korunma konusunda okullarda öğrenmenler tarafından eğitilmektedirler. Her öğretmenin bu konularda bilgi sahibi olması teşhis konulması açısından önemlidir (Çeçen, 2007). Fakat gerek psikolojik danışmanlar gerek öğretmenler ve gerekse de okul yöneticileri istismar olgusuyla karşılaştıklarında tam olarak ne yapacaklarını bilmemektedirler. Buradan hareketle, psikolojik danışmanların kendilerinden beklenen rolleri daha gerçekçi bir biçimde ortaya koyabilmeleri için bu konuda ciddi bir eğitimden geçmeleri gerekli görülmektedir. Bu doğrultuda çocuklara gerçekten yararlı olabilmeleri için psikolojik danışman adaylarının bu konuda kendi farkındalık düzeyleri ve tutumlarını değerlendirmeleri önemlidir. Bu çalışma çocuklara yönelik istismarın tanınmasında ve önlenmesinde önemli sorumluluğu olan psikolojik danışman adaylarının henüz eğitimleri aşamasında konuya ilişkin farkındalık düzeylerini ve tutumlarını belirlemek için planlanmıştır.

3. Methodoloji

Bu araştırma; psikolojik danışman adaylarının çocuğa yönelik cinsel istismar tutumlarının cinsiyet, sınıf değişkeni, çocuk ihmal ve istismarına yönelik eğitim alma, çocuk koruma kanunu hakkında bilgi sahibi olma değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçladığından betimsel nitelikte olup, tarama modeli tipindedir (Büyüköztürk ve diğ. 2011).

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde PDR Anabilimdalında öğrenim gören psikolojik danışman adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 88 (%47.6) birinci sınıf ve 97 (%52.4) dördüncü sınıf psikolojik danışman oluşturmaktadır. Katılımcıların 121'i kadın (%65.4), 64'ü erkektir (%34.6). Araştırmanın çalışma evreninin büyük olmaması ve ulaşabilme kolaylığı nedeniyle araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, araştırma evreni aynı zamanda araştırmanın çalışma grubu olarak kabul edilmiştir. Araştırmada gönüllülük esas alındığından evren içerisinden 52 psikolojik danışman adayı çalışma grubunun dışında kalmıştır.

3.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, psikolojik danışman adaylarının demografik özelliklerinin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu ve "Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen formda; psikolojik danışman adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, daha önce çocuk ihmal ve istismarına yönelik eğitim alma durumu, çocuk ihmal ve istismarının bildirilmesi, Çocuk Koruma Kanunu hakkında bilgi sahibi olma durumuna ilişkin sorular yer almaktadır.

Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği: Choo, Walsh, Chinna ve Tey (2013) tarafından geliştirilen ve Akın ve arkadaşları (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocukların cinsel istismarına karşı tutum düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Bu ölçek dört boyuttan (değer, kaygı, yükümlülük, güven) ve sekiz maddeden oluşmaktadır. 5'li likert (5 Kesinlikle katılmıyorum-1 Kesinlikle katılıyorum) tipi bu ölçekte yükselen puanlar yüksek düzeyde negatif tutumları göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri; değer alt boyutu için .88; kaygı alt boyutu için .75; yükümlülük alt boyutu için .87 ve güven alt boyutu için de .58 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .93 olarak

hesaplanmıştır ve toplam puan üzerinden işlem yapılmıştır.

3.3. İşlem

Araştırmaya katılanlara araştırmanın amacı ve ölçeklerle ilgili kısa bir açıklama yapılmıştır. Katılımcılara verdikleri bilgilerin sadece araştırma sürecinde kullanılacağı ve gizli kalacağına ilişkin teminat verilmiştir ve isim yazmamaları istenmiştir. Kişisel Bilgi Formu ve Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği her bir psikolojik danışman adayı tarafından bireysel olarak doldurulmuştur. Araştırmada gönüllük esas alınmıştır.

3.4. Veri Analizi

Verilerin çözümlemesine geçilmeden önce toplanan verilerin normallik testleri incelenmiştir. Kayıp ve hatalı veriler çıkarıldıktan sonra çalışma 185 ölçek üzerinden yürütülmüştür. Elde edilen verilerin analizinde; psikolojik danışman adaylarına ilişkin demografik özelliklerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. "Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği'nden elde edilen verilerin normallik testi [Kolmogorov-Smirnoff (K-S)] sonucunda; değerlerin normal dağılmaması nedeniyle gruplar arası farklılık incelenirken ikili gruplarda Mann Whitney U Testi, uygulanmıştır. Açık uçlu sorular nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yapılarak gruplanmış ve frekans dağılımları hesaplanmıştır.

4. Sonuçlar

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan psikolojik danışman adaylarının; %91.9'unun daha önce çocuk ihmal ve istismarına yönelik eğitim almadığı, %8.1'inin ise eğitim aldığı belirlenmiştir. %62.70'inin çocuk ihmal ve istismarı durumunu Okul Yönetimine, %23.80'inin Emniyet Müdürlüğü'ne, %5.90'ının Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, %2.70'inin RAMerkezi'ne ve %0.5'inin Sağlık Müdürlüğü'ne bildirmeleri gerektiklerini düşündükleri; buna karşılık %4.3'ünün herhangi bir bilgisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %79.50'sinin Çocuk Koruma Kanunu hakkında bilgisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 1: Psikolojik danışman adaylarının çocuk istismarı ile ilgili sorulara verdikleri yanıtların dağılımı

	Yanıtlar	**f**	**%**
Daha önce çocuk istismarına yönelik eğitim alma durumu	Evet	15	8.1
	Hayır	170	91.9
	Toplam	185	100.0
Çocuk Koruma Kanunu hakkında bilgi sahibi olma durumu	Evet	38	20.5
	Hayır	147	79.5
	Toplam	185	100.0
Çocuk ihmal ve istismar durumu tespit edildiğinde bildirim yapılması gereken kurumlar	Okul Yönetimi	116	62.7
	Milli Eğitim Müdürlüğü	11	5.9
	Emniyet Müdürlüğü	44	23.8
	Sağlık Müdürlüğü	1	.5
	RAM	5	2.7
	Bilmiyorum	8	4.3
	Toplam	185	100.0

Tablo 2: Psikolojik danışman adaylarının çocuk istismarı tanımlarına göre dağılımları

"Sizce Çocuk İstismarı Nedir?"	f	%
1. Sınıf		
Taciz (cinsel istismar)	53	60.22
Psikolojik ve fiziksel açıdan mağdur etme	14	15.90
Cinsel taciz (cinsel istismar)	9	10.23
18 yaşından küçük çocuklara duygusal bedensel olarak uygun davranmama	7	7.95
Şiddet uygulama (fiziksel istismar)	5	5.69
4. Sınıf		
Fiziksel, duygusal, cinsel olarak kullanılması	61	62.88
Cinsel anlamda zorla girişimde bulunma(cinsel)	18	18.56
Taciz (cinsel)	11	11.34
Çocukların sömürülmesi (duygusal)	7	7.22

Tablo 2 incelendiğinde psikolojik danışman adayları en yüksek oranda cinsel istismar içeren tanımlamaları kullanmışlardır. En çok kullanılan tanımlamalar incelendiğinde, "taciz" ve "cinsel taciz" ifadeleinin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 3: Psikolojik danışman adaylarının cinsiyetlerine göre çocuğa yönelik cinsel istismar tutum ölçeği puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

ÇYCİTÖ	**Cinsiyet**	**N**	***Sıra Ort.***	***Mann Whitney U Testi***	
Toplam	Kız	121	88.59	***U***	***P***
	Erkek	64	101.34	3338.00	**0.122**

Tablo 3 incelendiğinde, psikolojik danışman adaylarının cinsiyetleri ile Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği toplam (U=3338.00, p>.05) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4: Psikolojik danışman adaylarının sınıf düzeylerine göre çocuğa yönelik cinsel istismar tutum ölçeği puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

ÇYCİTÖ	**Sınıf**	**N**	***Sıra Ort.***	***Mann Whitney U Testi***	
Toplam	1. Sınıf	88	96.13	***U***	***P***
	4. Sınıf	97	90.16	3992.50	**0.448**

Tablo 4 incelendiğinde, psikolojik danışman adaylarının sınıf düzeyi ile Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği toplam (U=3992.50, p>.05) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

5. Sonuç ve Tartışma

Psikolojik danışman adaylarının çocuk istismarına yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, psikolojik danışman adaylarının %91.9'unun daha önce çocuk ihmal ve istismarına yönelik eğitim almadığı, %8.1'inin ise eğitim aldığı; %62.70'inin çocuk ihmal ve istismarı durumunu Okul Yönetimine, %23.80'inin Emniyet Müdürlüğü'ne, %5.90'ının Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, %2.70'inin RAMerkezi'ne ve %05'inin Sağlık Müdürlüğü'ne bildirmeleri

gerektiklerini düşündükleri; buna karşılık %4.3'ünün herhangi bir bilgisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %79.50'sinin Çocuk Koruma Kanunu hakkında bilgisinin olmadığı görülmektedir. Tugay (2008) çocuk ihmal ve istismarını belirlemede önemli olan değişkenlerden birinin de öğretmenlerin çocuk ihmali ve istismarına yönelik eğitim alma durumlarının olduğunu belirtmiştir. Uysal ve Özsoy'un (2003) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında, çocuk ihmal ve istismarına yönelik eğitim alma durumunun çocuk ihmal ve istismarını belirleme olasılığında olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Webster, O'Toole, O'Toole ve Lucal (2005) yaptığı araştırmanın sonucuna göre çocuk istismarına ilişkin eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere göre çocuk istismarına ilişkin daha fazla bildirim yaptıklarını belirtmişlerdir. Dereobalı, Çırak Karadağ ve Sönmez (2013) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu üniversite eğitimleri sırasında çocuk istismarı ve ihmali konusunda sınırlı eğitim aldıklarını bildirmişlerdir. Kürklü (2011) araştırmasına katılan öğretmenlerin tamamı daha önce çocuk ihmal ve istismarıyla ilgili resmi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Pala'nın (2011) çalışmasında ise öğretmen adaylarının %91.2'sinin daha önce çocuk ihmal ve istismarı ile ilgili ders almadıkları tespit edilmiştir. Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR programı incelendiğinde çocuk ihmal ve istismarına veya çocuk haklarına yönelik herhangi bir dersin olmadığı görülmektedir.

Psikolojik danışman adaylarının büyük bir kısmının "Çocuk Koruma Kanunu" hakkında bilgi sahibi olmadığı ise dikkat çekmektedir. Tugay (2008) öğretmenlerin çocuk ihmali ve istismarına yönelik bilgi düzeylerini incelediği araştırmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun Çocuk Koruma Kanunu hakkında bilgi sahibi olmadığını belirlemiştir. Kürklü (2011)'nün araştırmasında da çıkan sonuçlar benzerlik göstermektedir. Çalışmaya katılan 236 öğretmenden sadece 26'sı (%10,8) Çocuk Koruma Kanunu hakkında eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Eğitimcilerinde sağlık çalışanları ve diğer kamu görevlileri gibi çocuklarda ihmal veya istismar belirtisi gördükleri zaman 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'na göre bildirim yükümlülüğü bulunmaktadır (T.C. Resmi Gazete, 2005). Bu yükümlülük kapsamında ihmal ve istismar kuşkusunda bildirimde bulunulabilecek kuruluşlar; hastanelerin çocuk koruma birimleri/merkezleri, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (eski adıyla; Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu), Çocuk polisi/Karakollar, Cumhuriyet Savcılığı ve Alo 183 Aile, Kadın, Çocuk ve Özürlü Sosyal Hizmet Danışma Hattı şeklinde sıralanmaktadır.

Araştırma sonucunda psikolojik danışman adaylarının ihmal ve istismar şüphesi veya tespiti karşısında öncelikle okul yönetimine bildirimde bulunması gerektiği cevabı bildirim konusunda tam ve doğru bir bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Sağır (2013) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin çocuk ihmali ve istismarı konusundaki görüşleri ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismar durumlarını ilk önce okul yönetimine ve polise bildirmeyi düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Fayez ve diğ. (2014) araştırmalarında, öğretmen adaylarının istismar durumlarını belirleme ve bildirme konusundaki sorumluluğun özellikle okul yönetimine ya da psikolojik danışmana ait olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Kenny (2001) tarafından 197 öğretmen üzerinde yürütülen araştırma, çoğu öğretmenin standart istismar bildirim prosedürleri konusunda bilgi sahibi olmadığını ortaya koymuştur. Türkiye'de 400 öğretmen ile yapılan bir araştırma, öğretmenlerin %47'sinin bildirim zorunluluğundan haberdar olduğunu; ancak %35'inin emin olmadığını, kalan %19'ununsa böyle bir zorunlulukları olmadığını düşündüğünü ortaya koymuştur. Aynı araştırmada öğretmenlerin şüphelendikleri çocuk ihmal ve istismarı vakalarının sadece %10'ununu yetkili kurum ve kişilere (sosyal hizmetler, polis ve okul psikolojik danışmanı gibi) bildirdikleri bulgusu elde edilmiştir. (Tugay, 2008).

Araştırmanın bir diğer sonucu ise psikolojik danışman adaylarının çocuk istismarını tanımlarken en çok cinsel istismar içeren tanımlamalar ve ifadeler kullandıkları tespi edilmiştir. Zeytinoğlu (1991) yaptığı araştırmasında Türkiye'de çocuk ve çocuk istismarı sorunu ile en yakından ilgili olduğunu düşündüğü psikolog, doktor, sosyal hizmet uzmanı, hukukçu ve eğitimciden oluşan 120 kişiye Türkiye'de çocukların karşılaştıkları hangi davranış ve durumları çocuk istismarı olarak değerlendirdiklerini sormuştur. Uzmanlar ilk sırada duygusal, ikinci sırada fiziksel, üçüncü sırada ekonomik istismar içeren davranışlara ve dördüncü sırada da eğitimsel ihmal, sonra sırasıyla suça teşvik, fiziksel ihmal ve cinsel istismar içeren davranışlara yer vermişlerdir. Dereobalı, Çırak Karadağ ve Sönmez'in (2013) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı tanımlarına bakıldığında en yüksek oranda cinsel istismar içeren tanımlamalar kullandıkları bulunmuştur.

Öğretmenlerin tutumları ve çocuk istismarını bildirmeleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar olsa da bu araştırmalar genel olarak çocuk istismarı üzerinde yoğunlaşmış, çocuk cinsel istismarının bildirimine yönelik çok az çalışmaya rastlanmıştır. Walsh, Rassafiani, Mathews, Farrell ve Butler (2010) geniş kapsamlı literatür araştırmasında çocuk istismarının bildirimine yönelik öğretmen tutumlarını inceleyen bir çalışmaya rastlamamışlardır. Bir diğer araştırmadaysa 122 okul psikolojik danışmanına farklı cinsel istismar türünü içeren dört adet cinsel istismar öyküsü sunulmuş ve öğretmenlere şüphe dereceleri, cinsel istismar vakalarını tespit için belirtilerin neler olduğu, bildirimde bulunma ihtimalleri ve bildirimde izlenecek yol hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları sorulmuştur. Sonuçlar her senaryoda şüphe ve bildirim puanları arasında fark olduğunu ortaya koymuştur. Okul psikolojik danışmanlarının çok azının kendilerini cinsel istismar işaretlerini tanımakta yeterli gördüğü bulunmuştur (Goldman ve Padayachi, 2005).

Araştırma sonucunda psikolojik danışman adaylarının cinsiyet değişkenine göre Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği'nin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre, her iki cinsiyetin de çocuğa yönelik cinsel istismar tutumlarında benzer özellikler sergilediği söylenebilir. Diğer çalışmalarda bu bulguyu destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Pala (2011) araştırmasında, çocuk ihmal ve istismar durumlarını bildirme ile adayların cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sağır (2013) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin çocuk ihmali ve istismarına yönelik farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Sarıbaş'da (2013) okul öncesi öğretmenlerinin cinsel istismarın davranışsal belirtilerinin farkında olma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını belirtmiştir.

Psikolojik danışman adaylarının sınıf düzeyi ile Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu diğer araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir. Türk (2010) ve Can Yaşar ve diğ. (2014) tarafından yapılan araştırmalarda üst sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının çocuk istismarı konusunda farkındalık düzeylerinin alt sınıflarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından yararlanarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Psikolojik danışman adaylarının eğitimleri süresince Çocuk Koruma Kanunu, istismarın belirtileri ve istismar vakasıyla karşılaşmaları durumunda bildirimde bulunulması gereken birimler hakkında bilgilenmeleri sağlanabilir.
2. Küçük yaştaki çocukların daha fazla risk altında olması nedeniyle, okulöncesi kurumlarında psikolojik danışman görevlendirilmesi uygulamasına geri dönülmelidir.
3. Çocuk ihmali ve istismarının belirlenmesi ve önlenmesinde önemli bir konumda olan psikolojik danışman adaylarının lisans eğitimlerine çocuk istismar ve ihmali ile ilgili zorunlu dersler konulmalıdır.

Kaynakça

Akduman, G.G., Ruban, C., Akduman, B & Korkusuz, İ. (2006). Çocuk ve cinsel istismar. *Adli Psikiyatri Dergisi, 3*(1), 9-14.

Akın, A., Aşut, S., Demirci, İ., Akbaş, Ş. Z., Güler, H., Demir, O. & Kaymaz, B. (2013). Çocuğa yönelik cinsel istismar tutum ölçeği Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirliği. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı II, Sakarya, 11-14.

Alo 183 Aile, Kadın, Çocuk, Özürlü ve Sosyal Hizmet Hattı Faaliyet Raporu (Erişim tarihi: 13 Eylül 2016). http://www.kadininstatusu.gov.tr.

Baginsky, M. (2003). Newly qualified teachers and child protection: A survey of their views, training and experiences. *Child Abuse Review*, *12*(2), 119-127.

Bahar, G., Savaş, H.A. & Bahar, A. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali: Bir gözden geçirme. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, *4*(12), 51-65.

Beyazıt, U. (2015). Çocuk İstismarı konusunda Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1*(1), 1-20.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). The ecology of developmental processes. In W. Damon and R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development*, 6th Edition (pp. 993–1028). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

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

Can Yaşar, M., İnal Kızıltepe, G. & Kandır, A. (2014). Öğretmen adaylarının çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *7*(3), 286- 303.

Choo, W.Y., Walsh, K., Chinna, K. & Tey, N.P. (2013). Teacher reporting attitudes scale (TRAS): Confirmatory and exploratory factor analyses with a Malaysian sample. *Journal of Interpersonal Violence*, *28*(2), 231–253.

Çeçen, A.R. (2007). Çocuk cinsel istismarı: Sıklığı, etkileri ve okul temelli önleme yolları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 4*, 1-17.

Dağlı, E.T. & İnanıcı, M.A. (2011). İhmal ve istismara uğrayan çocuğa bütüncül yaklaşım: Hastane temelli çocuk koruma merkezleri için başvuru kitabı. Ankara: UNICEF.

Dereobalı, N., Çırak Karadağ, S. & Sönmez, S. (2013). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk istismarı, ihmali, şiddet ve eğitimcilerin rolü konusundaki görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi, 14*(1), 50–66.

Fayez, M., Takash, M.H. & Al-Zboon, K.E. (2014). Combating violence against children: Jordanian pre-service early childhood teachers' perceptions towards child abuse and neglect. *Early Child Development and Care, 184*(9-10), 1485-1498.

Göker, Z., Aktepe, E., Hesapçıoğlu, S.T., & Kandil, S.T. (2009). Cinsel istismar suçlusu olarak çocuk ve ergenler: Olgu serisi. *Klinik Psikiyatri*, *12*(3), 141-146.

Goldman, J.D.G. & Padayachi, U.K. (2005). Child sexual abuse reporting behaviour by school counsellors and their need for further education. *Health Education Journal, 64*(4), 302-322.

Hibbard, R., Barlow, J., & Macmillan, H. (2012). Psychological Maltreatment. *Pediatrics*, *130*(2), 372-378.

İşmen, A.E. (2004). Aile içi çocuk istismarı ölçek geliştirme çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*, 207-221.

Kenny, M.C. (2001). Child abuse reporting: Teachers' perceived deterrents. *Child Abuse and Neglect, 25*(1), 81-92.

Koç, F., Aksit, S., Tomba, A., Aydın, C., Koturoğlu, G., Aslan, A., ve diğ. (2012). Çocuk istismarı ve ihmali olgularının demografik ve klinik özellikleri: Ege Üniversitesi Çocuk Koruma Birimi'nin bir yıllık deneyimi. *Türk Pediatri Arşivi*, *47*(2), 119-24.

Kürklü, A. (2011). Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon.

Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması; Unicef 2010. Available from: http://atud.org.tr/kutuphane/unisefrapor.pdf (Erişim Tarihi: 19 Temmuz 2016).

Oral, R., Can, D., Kaplan, S., Polat, S., Ates, N., Cetin, G. et al. (2001). Child abuse in Turkey: an experience in overcoming denial and a description of 50 cases. *Child Abuse & Neglect, 25*(2), 279-290.

Ovayolu, N., Uçan, Ö. & Serindağ, S. (2007). Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2*(4), 13-22.

Nurcombe, B. (2000). Child sexual abuse I: psychopathology. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *34*, 85-91.

Pala, B. (2011). *Geleceğin öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusunda bilgi ve farkındalık düzeyleri*. Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi. Tıp Fakültesi Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Polat, O. (2001). *Çocuk ve Şiddet*. İstanbul: Der Yayınları.

Polat, O. (2007). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı 1: Tanımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sağır, M. (2013). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Sarıbaş, K.A. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarına yönelik farkındalıklarının belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Şahin, F. (2014). Fiziksel istismar. *Çocuk İstismarına ve İhmaline Yaklaşım. Temel Bilgiler*. Ed.: O. Derman, Ankara: Akademisyen Tıp Kitabevi, ss: 41-48

Şimşek, F., Ulukol, B. & Bingöler, B. (2004). Çocuk istismarına disiplin penceresinden bakış. *Adli Bilimler Dergisi*, *3*(1), 47-52.

Topbaş, M. (2004). İnsanlığın büyük bir ayıbı: Çocuk istismarı. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, *3*(4),76-80.

Tugay, D. (2008). *Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

T.C. Resmi Gazete (2005). *Çocuk Koruma Kanunu*. Sayı: 25876, Başbakanlık Basımevi, Ankara. Retrieved from http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/1527.html. Erişi Tarihi: 29 Temmuz 2016.

Türk, S. (2010). *Öğretmen adayları ile ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çocuk istismarı potansiyeli açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

Uslu, R.İ. (2014). Duygusal istismar. *Çocuk İstismarına ve İhmaline Yaklaşım. Temel Bilgiler*. Ed.: O. Derman, Ankara: Akademisyen Tıp Kitabevi, ss.: 37-40

Uysal, A. & Özsoy, S.A. (2003). Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmalini içeren küçük öyküler üzerine görüş ve tutumları. *Çocuk Forumu Dergisi*, 6(1), 34-40.

Walsh, K., Mathews, B., Rassafiani, M., Farrell, A. ve Butler, D. (2010). Teachers' attitudes toward reporting child sexual abuse: Problems with existing research leading to new scale development. *Journal of Child Sexual Abuse, 19*(3), 310-336.

Webster, S.W., O'Toole, R., O'Toole, A.W. & Lucal, B. (2005). Overreporting and underreporting of child abuse: Teachers' use of professional discretion. *Child Abuse & Neglect*, 29(11), 1281–1296.

Zeytinoğlu, S. (1991) Sağlık, sosyal hizmet, hukuk ve eğitim alanlarında çalışan uzmanların Türkiye'de çocuk istismarı ve ihmali sorunu ile ilgili görüşleri. E.Konanç, İ. Gürkaynak ve A. Egemen (Ed.), *Çocuk İstismarı ve İhmal* (147-167). Ankara: Gözde Repro Ofset.

http://www.shcek.gov.tr/Cocuk_Haklari/UlusalEylemPlani.doc, Erişim tarihi: 19 temmuz 2016

CONTRIBUTIONS OF STUDYING ABROAD TO EDUCATION PROCESSES AND DEVELOPMENTS OF OUTGOING STUDENTS WITHIN THE ERASMUS EXCHANGE PROGRAMME

Lecturer Zuhal ENDES
Selcuk University, Erasmus Coordination Office,Outgoing Student Dept.
zuhal.endes@selcuk.edu.tr

Abstract

Erasmus Plus Programme is an Exchange programme applied for students and academic staff in higher education institutions . Erasmus Exchange Programme is carried out within the frame of the agreements between higher education institutions of European Union countries and the candidate countries. In Selcuk University , Erasmus Exchange Programme was put into practice in 2005 . From now on The mobilities for student and staff have been increasingly continuing in our university and in the last three years 535 students have been sent to study abroad within the Erasmus Exchange Programme. The aim of this study is to determine the conributions of Erasmus Programme on personal , social , cultural, educational and career developments of the participant students. In this study Online Participant Reports were applied to 100 outgoing students and according to results obtained from the reports , it was determined that How Erasmus Exchange Programme affects the student personalities , also effects of the programme on students' social and cultural lives and the contributions of the programme on their education and career lives were also identified. Within the frame of Online Participant Report , questions were addressed to outgoing students by questionnaire technique and generally positive feedbacks and thoughts were obtained from the students related to contributions of the Erasmus Exchange Programme. With this study it is aimed to inform the students who will participate the exchange programme next academic year about the contributions and positive effects of the programme ; to encourage students to study abroad and to increase the participation in Erasmus Programme .

Keywords: *Erasmus Programme , studying abroad , student mobilities , contributions and effects , education process*

1. Introduction

In today's competitive business world, having only a "bachelor's degree" is not sufficient in any part of the world for a good career and having a high status. It is crucial to train yourself very well and to be a highly qualified candidate to be distinguished and preferable between thousands of competitors graduated from same or similar departments with you . Having a high-quality study abroad in prestigious universities will put you in front of the thosuands of people in your career path and enable you to be recognized and preferable.

After graduation , the students who apply for a job , are giving more importance to their education in order to impress the employers with their CVs. Studying abroad , taking master degree from a university in a different country, learning different foreign languages and having overseas internship experiences enable applicants to be one step ahead for this reason millions of students around the world are continuing their educations in educational institutions of different countries by leaving their own conutries.

Studying in university abroad is thought to be advantageous because of the opprtunities such as

gaining different perspectives at abroad and taking a great chance to acquire the opportunity to live abroad , taking opportunities to have more diversified and better jobs. The reason why people prefer other countries for education is basically the desire to take education at a better university and desire to graduate from university as equipped with qualities requested by the global job market. Overseas education of the students contributes to the formation of an international understanding and and intercultural interaction (Öçal,2012).

We have to continue our existence in the globalized world and compete in the international arena. Having a good education is the best way to achieve these goals. An education system , which esteems the individual , bases on humanitarian and universal values and gains the knowledge , skills and behaviors required by global world , has come into prominence. The concepts such as adaptation capacity , the exchange of the cultural , personal and social experiences are used to define the concept of globalization and have found application areas on educational policies (Özdem, G. 2013). Therefore Erasmus Exchange Programme can be considered as one of the application areas that provides opportunity the students to study abroad.

Erasmus Student Mobility For Studies is an exchange programme carried out within the framework of the bilateral agreements between institutions of higher education. Erasmus Programme has been being implemented in Europe since 1987. In Turkey by the establishment of the National Agency , Erasmus Programme was initiated as a pilot program in 2003 - 2004 and Turkey has been a member of these programmes officially since 2004 (Boyacı, 2011). The programme was called as Socrates I between 1987 - 2000 and Socrates II between 2000 - 2007. Since 2007 this programme took part in the European Union Lifelong Learning Programme. Youth Programme and the Lifelong Learning Programme which were implemented between 2007 and 2013 , gathered under a single roof as Erasmus Plus Programme. The programme will get into the act as Erasmus Plus Programme between 2014 and 2020.

By encouraging the higher education institutions to cooperate with each other , Erasmus Exchange Programme aims at allowing students to study abroad and to recognize European countries and cultures , contributing to the strengthening of communication and cooperation between countries; developing and popularizing of European standards in education ; improving the quality of higher education. Programme also aims at raising the equipped individuals who will fulfill the expectations of business world and the universities which provide qualified higher education services (Duman ,2001; National Agency, 2005).Erasmus Programme gets into the act in two different areas including Staff Mobility and Student Mobility. Apart from the staff mobility , thera are two types of erasmus mobility programme for students. Within the framework of the Student Mobility Programme students can benefit from student mobility for studies and student mobility for placements. Erasmus Student Mobility For Studies can be carried out within the bilateral agreements between institutions. By Erasmus Student Mobility For studies , students, who are registered to a higher education institution which has an Erasmus University Charter (EUC) and provides formal education in Turkey , will have the chance of being an exchange student for one or two semesters (between 3 and 12 months) in an academic year at a higher education institution in a European country. Erasmus Student Mobility For placement also process of gaining experience of vocational training and working at a business or an organization in a foreign country. Period of education for undergraduate students , postgraduate students and doctoral students is between 3 and 12 months. For the students of short - term higher education institutions such as vocational high schools , period of education is minimum 2 months and can be prolonged up to 12 months. Within the Erasmus Exchange Program students will receive financial support for the period of education in which students stay abroad.

Before the beginning of the academic year grants for students per months are determined by the center according to national priorities and criteria. 27 EU member contries were divided into four different groups according to their living standards and costliness indexes and grant amounts were calculated for each country and these amounts were found appropriate to be given to the students who would study at these conutries.Grant amounts were determined as 300€ - 400€ - 500€ according to countries taking part in four different groups. Grants are paid to the students in two installments. Installment rates are determined by National Agency in the manner that first installment rate will not exceed 80% of the total grant. First installment is paid to the students before they go abroad. Second installment is paid at the end of the education period of the exchange students after they deliver the Student Final

Report , Transkript and Certificate of Attendance by hand. Total grant is calculated again according to starting and finishing dates of the education written on the Certificate of Attendance. students can only receive the grants for the period in which students study abroad. If students stay shorter than the planned education period , students can only receive the period in which students stay abroad.

Selcuk University has been actively participating in the Erasmus Programme since 2003. In the last five years between (2011 - 2016) bilateral agreements have been signed with 23 countries including 250 different institutions. Bilateral agreements were signed with the countries such as Poland , Germany , Romania , Hungary , the Czech Republic , Portugal. Between 2011 - 2012 total 34 bilateral agreements were signed with 17 different countries, between 2012 - 2013 total 17 bilateral agreements were signed with 11 different countries, between 2013 - 2014 total 23 bilateral agreements were signed with 11 different countries, between 2014 - 2015 total 62 bilateral agreements were signed with 17 countries, in the current year (2015 - 2016) total 115 bilateral agreements were signed with 18 different countries. In the last five years (2011 - 2016) total 535 students have benefited from the exchange program. In 2016-2017 academic year 233 students were selected for studying abroad , they will go abroad and conduct their education activities next year.

The aim of this study is to determine the conributions of Erasmus Programme to the personal , social , cultural, educational and career developments of the participant students. Also it has been aimed to determine that How Erasmus Exchange Programme affects the students' personalities , also effects of the programme on students' social and cultural lives and the contributions of the programme on their education and career lives.

2. Education Process Of Outgoing Students Within The Erasmus Programme

The education process of the students begins with the email sent by Erasmus Coordination Office stating that students deserve to benefit from the Erasmus Student Mobility For Studies. The nominated students examine the web sites of the schools that they will study and get the necessary information. An orientation programme is organized by Erasmus Coordination Office. After orientation programme the nominated students have to fill the application and accomodation forms published in websites of the schools. After filling the documents , they have to be signed by the departmental coordinator and Institutional coordinator. After signing process , documents are sent by post to the international relation office of the receiving institution.The receiving institution examine the documents and send the acceptance letters of the students. After students receive the acceptance letters, they have to prepare and send the Learning agreement. Students have to ecquire 30 ECTS for one semester and 60 ECTS for two semesters. The students who prepare and deliver the learning agreement i proof of recognition , account number declaration petition, grant contract , can begin to the passport and visa processes.The students who get the passport and visa , are ready to go abroad and the receiving institution. The education period ,in which the students will stay at receiving institution , is calculated and multiplied by monthly grant amount and 80% of this amount is put into the accounts of the students. Students who complete the education and turn back to Turkey , they have to deliver the return documents. The students have to prepare and deliver the Certificate of Attendance, transkript , boarding pass , photocopy pf the passport stamps and final report. After documents are delivered by hand grades of the students are registered to system and 20% of the grant is paid to the students.Thus, Students complete and finish their mobility activities.

3. Methodology

Our study was carried out with 100 students who went to the different countries in Europe for study within the Erasmus Exchange Programme between 2014 and 2016. An online participants report was carried out to learn How mobiliy programme affects the students' personalities,? ;What the positive effects of the programme are ? ;What the contributions of the programme to the students' educational and career lives ? and determine the opinions of the students' about the programme. 30 students from the Faculty of Economics and Administrative Sciences, 30 students from Faculty of Engineering, 10 students from Faculty of Communication, 8 students from Faculty of Literature , 6 students from Faculty of Architecture, 6 students from Faculty of Medicine , 3 students from Faculty of Veterinary , 3 students from faculty of Tourism , 2 students from faculty of Technology and 2 students from faculty of Agriculture took part in the Online Participants Reports. 56 students of 100 students participated in

the questionare , went to Poland , 3 students went to Portugal , 4 students went to Spain , 12 students went to the Czech Republic , 8 students went to Italy , 6 students went to Lithuania , 8 students went to Romania and the remaining 3 students also went to Slovakia.

The Online Participant Report is consisted of four parts including general information and main motivations of the students about studying abroad. The second part is including foreign language skills of students and linguistic support provided for students; the third part is including personal development of the students and the last part is including the future prospects of education, training and work.In the first and second parts multiple choice questions were directed to the students to determine the main motivations of the students for studying abroad and effects of the programme on students' foreign language skills.In the third and the last part a likert scale was used to determine the level of agreement or disagreement of the students in relation to contributions of the programme to education , training and work experiences of the students. Scale was formed as strongly agree , rather agree , neither agree nor disagree , rather disagree , strongly disagree.

4. Findings

The Online Participant Report is consisted of 4 parts including the questions about identification of the participant and General Information, questions about motivations of the students for studying abroad , effects of the programme on foreign language skills , personal development and education and career lives of students .

The findings belonging to the questions about the students' main motivations for studying abroad are as follows : Most of the students stated that they prefered to study abroad in order to experience different learning contents / curricula ; to learn/improve a foreign language; to experience different learning and teaching practices, to live abroad and to meet new people; to gain knowledge of another country. Also some students pointed out that they prefered overseas education in order to develop soft skills, such as adaptability, to enhance their future employabilities in their home countries; to enhance their future employabilities abroad; to follow a study programme in a foreign language and to build up a personal and professional network.

The findings belonging to multiple choice questions " What were your additional motivational factors for studying abroad ? are as follows : They chose factors such as : the length of the study period abroad was appropriate ; the possibility to receive an Erasmus Plus grant ; the quality of the receiving institution ; a good alignment of the courses abroad with the curriculum at the sending institution; available support in finding accommodation .

Generally it was stated that the main language used by the professors in receiving institutions was English. About the issue on foreign language skills : 81 students stated that they have improved their skills in this language during their stays abroad ; 9 students could not improve their foreign language skills and 10 students pointed out that they were alraedy fluent in this language before their departures. 65 students said that they took advantage of linguistic support in learning this main language. And 35 students expressed that they did not take any lingustic support. Most of the students received Erasmus Plus Online Linguistic Support (OLS) and some students received language course provided by the receiving institutions.About the question " Do you find OLS useful to improve your language level ? " most of the students stated that they found OLS useful to improve their language levels . The findings belonging to question " while staying abroad , did you improve competence in other languages besides the main one used ? "are as follows : 51 students stated that they improved their competence in other languages besides the main one used and 49 students pointed out that they could not improve their competence in other languages.Those languages improved by students were Polish , French , Bulgarian , German and Russia.

About the issue on personal developments of the students : Of all 100 students 37 students strongly agreed that through their stay abroad with Erasmus Plus, they learned better how to think logically and draw conclusions (analytical skills); 39 students rather agreed to that statement and 24 students were undecided.48 students strongly agreed that they learned better how to find solutions in difficult or challenging contexts(problem-solving skills); 37 students rather agreed to that statement and 15 students were undecided about developing their problem solving skills. 51 students strongly agreed that they learned better how to plan and carry out my learning independently; 35 students rather agreed to that statement and 14 students were undecided. 50 students strongly agreed that they learned better

how to use the internet, social media and PCs, e.g. for their studies, works and personal activities ; 38 students rather agreed to that statement and 12 students were undecided. 43 students strongly agreed that they learned better how to develop an idea and put it into practice; 40 students rather agreed to that statement and 17 students were undecided. 69 students strongly agreed that they learned better how to see the value of different cultures ; 27 students rather agreed to that statement and 4 students were undecided.41 students strongly agreed that they learned better how to cooperate in teams ; 36 students rather agreed to that statement ; 19 students were undecided and 4 students rather disagreed to that statement. 50 students strongly agreed that they learned better how to plan and organise tasks and activities ; 35 students rather agreed to that statement ; 12 students were undecided ; 2 students rather disagreed to that statement and 1 student thought that he/she did not learn how to plan and organise tasks and activities. 48 students strongly agreed that they learned better how to express themselves creatively ; 41 students rather agreed to this statement and 11 students were undecided.

After having taken part in this mobility activity , 60 students strongly agreed that they were more confident and convinced of their abilities; 35 students rather agreed to that statement and 5 students were undecided. 44 students strongly agreed that they knew better their strengths and weaknesses; 51 students rather agreed to this statement and 5 students were undecided. 53 students strongly agreed that they were more able to adapt to and act in new situations; 40 students rather agreed to this statement and 7 students were undecided.39 students strongly agreed that they were more able to think and analyse information critically; 47 students rather agreed to that statement ; 13 students were undecided and 1 student did not think that he/she was more able to think and analyse information criticaly. 57 students strongly agreed that they were more tolerant towards other persons' values and behaviour ; 32 students rather agreed to that statement ; 10 students were undecided and 1 student rather disagreed to this statement.63 students strongly agreed that they were more open-minded and curious about new challenges ; 31 students rather agreed to that statement ; 4 students were undecided and 2 students thought they were not more open-minded and curious about new challenges. 48 students strongly agreed that they intended to participate more actively in social and political life of my community; 38 students rather agreed to that statement ; 10 students were undecided and 4 students did not rather agree that they intended to participate more actively in social and political life of my community. 54 students strongly agreed that they were more interested in knowing what happens in the world daily; 36 stduents rather agreed to that statement ; 8 students were undecided and 2 students rather disagreed to that statement. 50 students strongly agreed that they were more able to reach decisions; 39 students were rather agreed to that statement ; 9 students were undecided and 2 students rather disagreed to statement about being more able to reach decisions. 64 students strongly agreed that they were more able to cooperate with people from other backgrounds and cultures; 27 students rather agreed to that statement ; 8 students were undecided and 1 student rather disagreed to that statement.55 students strongly agreed that they were more interested in European topics ; 33 students rather agreed to that statement ; 10 students were undecided and 2 students rather disagreed to that statement about being more interested in European topics. 39 students strongly agreed that they felt more European; 30 students rather agreed to that statement; 22 students were undecided ; 7 students rather disagreed to statement about feeling more European and 2 students did not think they felt more European. 48 students strongly agreed that they were more aware of social and political concepts like democracy, justice, equality,citizenship, civil rights.35 students rather disagreed to that statement ; 17 students were undecided. 36 students strongly agreed that they increased their sector-or field- specific skills; 41 students rather agreed to that statement ; 22 students were undecided and 1 student thought he/she could not increase his/her specific skills.

About the issue on future prospects of education, training and work , students were asked to sepcify their agreements and disagreements about future prospects of education , training ,work and the prospective contributions or effects of the programme on their education, training and working lives.Thanks to this stay abroad with erasmus Plus; 48 students strongly agreed that they believed that their chances to get a new or better job increased, 44 students rather agreed to that statement,7 students were undecided and 1 student thought he/she chances to get a new or better job did not increase.50 students strongly agreed that they had a clearer idea about their professional career aspirations and goals;47 students rather agreed to that statement and 3 students were undecided. 41 students strongly agreed that they had better opportunities for traineeships or student jobs in their home countries; 40 students rather agreed to that statement ; 17 students were undecided and 2 students rather disagreed to

the statement about having better better opportunities for traineeships or student jobs in their home countries.48 students strongly agreed that they were better capable of taking over work tasks with high responsibility after their stays abroad; 42 students rather agreed to that statement and 10 students were undecided.

The findings belonging to question " How has the stay abroad changed the way you see your future work ? are as follows : 51 students strongly agreed that they could easily imagine working abroad at some point in the future; 39 students rather agreed to that statement ; 9 students were undecided and 1 student did not think that he/she could easily imagine working abroad at some point in the future. 44 students strongly agreed that they could easily imagine working in the country where they did their Erasmus Plus period in the future; 32 students rather agreed to that statement and 18 students were undecided; 4 students rather disagreed to this statement and 2 students did not think that he/she could easily imagine working in the country where they did their Erasmus Plus period in the future. 58 students strongly agreed that they would like to work in an international context;27 students rather agreed to that statement ; 14 students were undecided and 1 student would not like work in an international context.

5. Comments

According to results obtained from the online participation report it was determined that through their stays abroad with Erasmus Plus , Most of the students stated that they learned better how to think logically and draw conclusions (analytical skills) ; to find solutions in difficult or challenging contexts (problem-solving skills); to plan and carry out their learning independently; to use the internet, social media and PCs, eg. For their studies, work and personal activities ; to develop an idea and put it into practice ; to see the value of different cultures ; to cooperate in teams ; to plan and organise tasks and activities ; to express themselves creatively. Most of the students also pointed out that after having taken part in this mobility activity , they were more confident and convinced of their abilities ; they knew better their strengths and weaknesses ; they were more able to adapt to and act in new situations; they were more able to think and analyse information critically ; they were more tolerant towards other persons' values and behaviour ; they were more open-minded and curious about new challenges ; they intended to participate more actively in social and political life of their communities ; they were more interested in knowing what happens in the World Daily , they were more able to reach decisions ; they were more able to cooperate with people from other backgrounds and cultures ; they were more interested in European topics ; They felt more European ; they were more aware of social and political concepts like democracy, justice , equality, citizenship, civil rights ; they increased their sectors – or fields – specific skills. From these findings we can comment as follows : Erasmus Plus programme and studying abroad has positive effects on personal developments of the outgoing students.

When the results of the online participation report were examined , it was also determined that most of the students believed that their chances to get a new or better job increased; they had a clearer idea about their professional career aspirations and goals ; they had better opportunities for traineeships or student jobs in their home countries ; they were better capable of taking over work tasks with high responsibility after their stays abroad ; About the question ' How has the stay abroad changes the way you see your future work ?' , most of the students pointed out that they could easily imagine working abroad at some point in the future ; they could easily imagine working in the countries where they did their Erasmus Plus period in the future ; they would like to work in an international context. From these findings we can comment as follows : Erasmus Plus programme and studying abroad has positive effects on education lives and their future careers of the outgoing student after graduation.

6. Contrubitions Of The Erasmus Plus Programme To Ooutgoing Students

Studying abroad programs can facilitate to develop language skills ,intercultural learning , personal development and contribute to educational and career lives of the students. One of the programs that gives oppotunity to study abroad for students is Erasmus Plus Programme. About the question ' What contributions does Erasmus Plus Programme make to the outgoing students ? ' , we can comment as follows :

I.Gains in Personal Development & Growth :

Many students study in their home towns and are still living with parents or other relatives. The whole experience of going abroad for a period of time to study will be an enormous confidence boost as they will find out what they are capable of coping with and they will find that they can achieve in these new and very different circumstances.They will learn what they are good at as well as what they are not so good at. They will become keener to explore and discover new places and things while studying abroad. It tests their abilities to adapt to different situations.They will be out of their comfort zone as they face obstacles like homesickness , spending and budgeting foreign currency and living in a new and unfamiliar place. They will have ability to manage their own finances because it will be their responsibilities to pay the bills and manage their expenses. Overcoming these difficulties in turn will develop their maturities , their abilities to handle new situations and make them more independent and confident.

II.Experience New and Different Cultures :

All students grow up in their own cultures, traditions . But when the students decide to study abroad they will get to see other perspectives and cultures. Erasmus will also enable the students to experience a new culture,languages,food and drinks etc. giving them a fresh outlook on how other people live ,interact and think.Moreover the students will find that they have a better understanding and appreciation for the nation's people and history. Not only the students will have the opportunity to witness a completely new way of life but also they will get to meet new people from their host countries. These new people are usually excited to share their cultures, traditions,food,customs and social atmospheres. So by befriending people from other cultures, the students will learn about how differently things are done or viewed elsewhere in the world, which will teach them about other cultures at the same time as widening their own horizons and broadening their minds.

III. Developing Language Skills :

For many international or exchange students, studying abroad is a chance to develop language skills either through studying in a second language or by practicing the language spoken locally because most of the courses in the receiving institutions are taught in English. The students will have chance to immerse themselves in a new language , listen to locals , learn their slang and constantly practice with them so they will have chance to use this new language in every aspect of life and they will find an opportunity to practice this language.It is known that English is the most popular language in business life , social life actually in every aspects of life.In our country with the enlargement of the business spaces and acceleration of the business connections , knowledge of foreign language and usage of this langauge actively are the most important qualities required in job applications because today most of the employers perefer the grad students who know at least two langauages so the students who develop their language skills can find a job easily moreover speaking English is not a distinctive skill anymore. Particularly speaking English is important but speaking and having knowledge of an other foreign language is an important motive to prefer in order to work in global company.

IV. Preparation for Post-Graduate Life :

The period in which the students will study abroad ,helps students to create new connections. Studying in an international environment ithat brings the students into contact with people from all over the world meaning that they can create a global network of contacts.These new people that the students will meet during their educations, will provide the students to learn about different cultures and make contact easily with the people who have different cultures and backgrounds. Besides these connections will be helpful in terms of creating special connections with the people who will guide the students in their academic lives and future careers. The exchange students can study abroad in a higher education or find internships within the Erasmus Programme , when they are finished studying or completing their internship periods, they can ask for a recommendation letter to testify that they worked or studied there and to share with future prospective employers.

V. Enables Professional Benefits :

Studying abroad can help outgoing students gain a competitive quality when it comes time to apply for a job and it will help them to improve their career opportunities.Employers often seek employees with the ability to speak other languages or understand other cultures.It is a great chance to add your studying abroad experience to your CV. When the students put on their CV that they studied abroad

have a great advantage in terms of impressing future employers. By studying abroad the students will prove that they are able to push themselves outside their comfortable levels , that they have the ability to stand on their own two feet and to adapt to new situations and different environments and they will also prove that they are independent,ambitious, flexible and confident.In order to stand out, the students need to offer something different and studying abroad achieves that.

VI.Experiencing a different education system and Academic Benefits :

Studying abroad provides a chance to experience different styles of education.The students will get the oppotunity to take a class that is not offered in their home universities.While they are overseas, students discover learning in a new way as the higher education system of other countries differ from those of Turkey.This will help them expand their academic horizons and develop their ability to adapt to different educational environmens.They will be able to learn from different teaching styles, to effectively communicate among diverse groups , to attain knowledge of a foreign language.Studying abroad will motivate students to begin or continue learning a foreign language by exposing them to structered situations , inside and outside the classroom which will facilitate the development of language skills.The students will also have opportunity to engage in research projects with local students and faculty and they will have a chance to give presentations about their study abroad projects or experiences on the host institution's campus or at the meeting of Professional associations.

VII. Make Lifelong Friends :

One of the biggest benefits of studying abroad is the opprtunity to meet new lifelong friends from different countries and backgrounds.While studying abroad , the students will attend school and live with the students from host country.The students could go and visit these new friends in their own countries and experience different cultures . This experience wll change their perspectives and will help them to see these countries are different from the side that the tourists see and they will get a different perspective.The memories and friendship could last forever and could open fort he outgoing students up to a global network of job prospects and connections.

References

Sancak, A. (2009). *Student Exchange Programs In Terms of Intercultural Dialogue. Erasmus Sample (Unpublished Master's Thesis)*. Sakarya University , Sakarya.

Özdem, G. (2013). *Evaluation of the Erasmus Programme in higher education institutions (Sample of Giresun University). Educational Administration: Theory and Practic],* 19(1), 61-98.

Boyacı, A. (2011). *The comparatice opinions of the Erasmus Exchange Students related to the universities that they come to study and receive education (Sample of Anadolu University) Education and Science,* 36(159), 270-282.

Duman, T. (2001). *European Union Education Programmes " Socrates Programme ". National Education Journal,* (149), 74-80.

ÖÇAL, (2012) *Kırıkkale University, Department of Philosophy, Kırıkkale, Former New York City Education Attaché : 8 / Issue: 23rd of April / May / June 2012 Eğitim- bir – sen a glance at education*

Papatsiba, V. (2005). *Student mobility in Europe: An academic, cultural and mental journey? Some conceptual reflections and empirical findings, International Perspectives on Higher Education Research,* 3, 29-65.

National Agency, (2005). *Basic Documents of the Bologna Process*. Ankara : Punto.

Ntional Agency , (2011). *2010-2011 Erasmus handbook for lifelong learning programs in higher education institutions. EU Education and Youth Programs.*

1st International Conference on Studies In Education (Barcelona'2016)

ICOSEDU

• BARCELONA - SPAIN 2016 •

www.icosedu.org