

ISSN 2149-0548



ULUSLAR ARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Editor
Dr. Onur KOKSAL

Editor Yardımcıları
Hatice Sezgin



Yıl/Year VI, Sayı/Issue XX, 2019



INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE



Editörden

2014 yılında çalışmalarına başladığımız **INESJOURNAL**'ın (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) yirminci sayısını yayınlamış bulunmaktayız.

Uluslararası akademik bir dergi olan **INESJOURNAL** eğitim bilimlerinde çalışmalar üreten herkese yönelik yazı çağrılılarıyla çalışmaya davet eden bir platformdur. Bu sayımız alanında 8 adet makale ile uluslararası

boyutta nitelikli yayınlar sunarak bilim dünyasına hizmet etme ereğindedir.

Tıpkı geride bıraktığımız on dokuz sayıda olduğu gibi, bu sayımızda da desteğini esirgemeyen yazarlara, derginin bugünlere gelmesinde emeği geçen dergi yönetimine ve danışma ve yayın kurulundaki değerli akademisyenlere şükranlarımı sunuyorum. Eğitim bilimlerine yeni bir soluk getirmek niyetiyle çıktığımız bu yolda siz akademisyenleri yanımızda görmeyi umuyoruz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederken iyi okumalar diler ve saygılarımı sunarım.

Editör

Doç. Dr. Onur KÖKSAL



INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Editör

Doç. Dr. Onur KÖKSAL

Editör Yardımcısı

Hatice SEZGİN

INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) uluslararası hakemli bir dergi olup yılda 4 kez yayınlanır. **INESJOURNAL** (The Journal of International Education Science) Dergisi, sosyal bilimlerin her alanından yazı yayınlayan bir dergidir. Bu çerçevede özgün bilimsel makaleler, çeviriler, çeviri-yazılar, röportajlar, kitap, makale, sempozyum, panel ve bilimsel etkinlik tanıtma çalışmaları ile nekroloji metinleri yayınlar. Ayrıca, sunulduğu yer, toplantı ve tarihin kaydedilmesi ile başka bir yerde yayınlanmamış olması şartıyla sempozyum bildirimleri de yayınlanabilir. Ancak bu yayın etkinliğinden kaynaklanması muhtemel herhangi bir sorunun sorumluluğu yazara aittir. Yayınlanması için **INESJOURNAL** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi'ne gönderilen yazıların basım ve yayın hakları dergiye devredilmiş olur. Bu yazılar dergi yönetiminden izin alınmaksızın bir başka yayın organında yayınlanamaz, çoğaltılamaz ve kaynak gösterilmeden kullanılamaz.

INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi, yayınlamış olduğu metinleri çeşitli mecralarda yayınlatabilir. **INESJOURNAL** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi'ne gönderilmiş yazılardan kaynaklanması muhtemel herhangi bir yasal, hukuksal, ekonomik ve etik sorumluluk, söz konusu yazı yayınlanmış olsa bile yazarlarına aittir. Dergi herhangi bir yükümlülük kabul etmez. **INESJOURNAL** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi'nin yayın dili Türkçe olmakla birlikte İngilizce, Almanca, Fransızca, vb. dillerden gelen yazılar da değerlendirmeye tabi tutulur ve hakemler tarafından yayımlanması uygun görüldüğü takdirde yayınlanır.

www.inesjournal.com / editor@inesjournal.com

ISSN: 2149-0848 / Yıl: 6 / SAYI: 20



DERGİ YÖNETİMİ

Editör

Doç. Dr. Onur KÖKSAL

Editör Yardımcısı

Hatice SEZGİN

Alan Editörleri

- Dr. Serdar Derman: Gaziantep Üniversitesi - Türkçe Eğitimi
Dr. Murat Ateş: Necmettin Erbakan Üniversitesi – Türkçe Eğitimi
Dr. Hüseyin Çakır: Gazi Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Nursel Yalçın: Gazi Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Ahmet Naci Çoklar: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Ömer Beyhan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Mustafa Şanal - Erciyes Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Mehmet Şahin: Karatekin Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Atilla Yıldırım: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Dr. Osman Çekiç: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi - Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Dr. Selahattin Avşaroğlu: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Coşkun Arslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Gürhan Can: Yeditepe Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Erdal Hamarta: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Cengiz ŞAHİN: Ahi Evran Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Başaran Gençdoğan: Atatürk Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Selahattin Avşaroğlu: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Özel Eğitim
Dr. Semra Benzer: Gazi Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Mustafa Yadigaroglu: Aksaray Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Dündar Yener: Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Harun Çelik: Kırıkkale Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Ela Ayşe Köksal: Niğde Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Abdülkadir Tuna: Kastamonu Üniversitesi - Matematik Eğitimi
Dr. Kemal Özgen: Dicle Üniversitesi - Matematik Eğitimi
Dr. Hasan Es: Gazi Üniversitesi-İlköğretim Matematik Eğitimi
Dr. Emel Arslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi
Dr. Ahmet Sakin: Sakarya Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi
Dr. Asude Balaban: Marmara Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Dr. Devlet Alakoç Pirpir: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Dr. Gökhan Kayılı: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Dr. Sabahattin Çiftçi: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği
Dr. Sabri Sidekli: Muğla Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği
Dr. Ömer Yılar: Atatürk Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği



Dr. Mehmet Arif Özerbaş: Gazi Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği
Dr. Alparslan Görücü: Selçuk Üniversitesi - Beden Eğitimi
Dr. Erdal Demir: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi - Beden Eğitimi
Dr. Ece Sarıgül: Necmettin Erbakan Üniversitesi - İngiliz Dili Eğitimi
Dr. Arif Bakla: Cumhuriyet Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Ahmet Çekiç: Cumhuriyet Üniversitesi – Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Arif Sarıçoban: Hacettepe Üniversitesi – Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Hakan Demiröz: Cumhuriyet Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Umut Balcı: Batman Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi
Dr. Erdinç Yücel: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi
Dr. Halil İbrahim Sağlam: Sakarya Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dr. Ömer Faruk Sönmez: Gaziosmanpaşa Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dr. Zafer Kurtaslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi
Dr. Hüseyin Serdar Çakırer: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi
Dr. Sema Sevinç: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi

Danışma Kurulu

Dr. AGNES N. TOTH: Berzsensyl Üniversitesi, Macaristan
Dr. AHMET AKKAYA: Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Dr. ANNA MARINOVA: Vratsa Üniversitesi, Bulgaristan
Dr. ATILLA YILDIRIM: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. BÜLENT DİLMAÇ: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. CHIEN-KUO LI: Shih Chien Üniversitesi, Taipei, Tayvan
Dr. COŞKUN ARSLAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. EMEL ARSLAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. ERDAL HAMARTA: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. FATİH YILMAZ: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. FENGYI FRANCES LIN: National Taipei University of Technology, Taipei, Tayvan
Dr. HASSAN ALİ : The Maldives National University, Maldivler
Dr. KEIICHI YAMADA: Nakamura Gakuen Üniversitesi, Fukuoka, Japonya
Dr. MEHMET BAYANSALDUZ: Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Türkiye
Dr. MEHMET TAŞPINAR: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. MONİKA DOHNANSKÁ: Dubnica Institute of Technology, Slovakya
Dr. NADİR ÇELİKÖZ: Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. RAMAZAN ARI: Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Dr. SHANNON MELIDEO: Marymount Üniversitesi, Arlington/ ABD
Dr. TILLOTSON LI: Tung Wah College, Hong Kong
Dr. UĞUR DEMİRAY: Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. YAVUZ ERİŞEN: Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. YÜCEL GELİŞLİ: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. ZEKİ KAYA: Gazi Üniversitesi, Türkiye



Yayın Kurulu

Dr. AHMET ÇEKİÇ: Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. ARİF BAKLA: Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. ASUDE BALABAN: Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. ASUMAN SEDA SARACALOĞLU: Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. CHEUNG Yik-man, Stephanie: Oxfam, Hong Kong
Dr. GAVRILA A. LIVIU: Aurel Vlaicu University of Arad, Romanya
Dr. GÖKHAN DUMAN: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. FATİH GÜRBÜZ: KATU, Türkiye
Dr. HASAN ŞAHAN: Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. KIMETE CANAJ: Kosovo Erasmus+ Office; Kosovo
Dr. MIHAELA GAVRILA-ARDELEAN: Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad, Romanya
Dr. MING HUNG CHU: National Cheng Kung Üniversitesi, Tayvan
Dr. MÜNEVVER ÇETİN: Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. MUSTAFA SAFRAN: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. NADZRI AB GHANI: Universiti teknologi Mara, Kedah, Malezya
Dr. ÖMER BEYHAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. SABAHATTİN ÇİFTÇİ: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. SABRİ SİDEKLİ: Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Türkiye
Dr. SLAVKA KRASNA: Institute of Pedagogical and Psychological Sciences, Slovak Cumhuriyeti
Dr. SONYA KOSTOVA HUFFMAN: Iowa State Üniversitesi, ABD
Dr. TUNCAY DİLCİ: Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. VIRGINİYA ZHELYAZKOVA: Vuzf Üniversitesi, Bulgaristan
Dr. YAVUZ ERİŞEN: İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. ZAFER KURTASLAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. ZIAD SAID: College of the North Atlantic Qatar, Katar

Yurtdışı Temsilcileri

ABD: Dr. ARİF BAKLA: Ross Hall, Ames, IA
AZERBAIJAN: Dr. RUXSARE ŞÜKÜROVA- Şifa Ocağı Klinikası- Bakü
BULGARİSTAN: Dr. IVAN MITEV- Medical University-Sofya
JAPONYA: Dr. CHIYOMI SHIBITA – Kurume-Fukuoka
PAKİSTAN: Dr. MUZAFFAR ALI-Sindh Baloch Co-operative Housing Society Karachi
SLOVENYA: Dr. SANJA SELIMOVIC- IPAK İnstitüt-Velenje

Tarandığı İndeksler

www.citefactor.org
<http://www.sindexs.org>
www.turkegitimindeksi.com
<http://www.akademikdizin.com>
www.academickeys.com
www.sobiad.com





INESJOURNAL
ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 6, Sayı: 20, Eylül 2019

İÇİNDEKİLER

Dr. Phil. Atanur KARA (01-25)

WILHELM VON HUMBOLDT UND DIE GLOBALISIERUNG
WILHELM VON HUMBOLDT AND GLOBALIZATION

Cevat EKER, Ayşe AKAR ELEKOĞLU, Pınar KAMAR, Murat KAMAR (26-37)

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNE YÖNELİK YETERLİK ALGILARININ
İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF COMPETENCE TOWARDS
21st CENTURY SKILLS

Nurcihan YÜRÜK (38-50)

İKİLİ KODLAMA TEORİSİ VE ALTYAZILAR: KELİME ÖĞRENİMİNDE KODLAMA STRATEJİSİ
DUAL CODING THEORY AND SUBTITLES: ENCODING STRATEGY IN VOCABULARY LEARNING

Fatih ATLI - Ahmet BUĞA (51-65)

EV KADINLARININ ÖZ-ANLAYIŞLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
THE EXAMINATION OF THE HOUSEWIVES' SELF COMPASSION IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Oktay AKSOY (66-76)

İNGİLİZCE VE TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICI DRAMAYI KULLANMAYA YÖNELİK ÖZ-
YETERLİKLERİ
ENGLISH AND TURKISH TEACHER CANDIDATES' SELF-EFFICACY BELIEFS OF USING CREATIVITY
DRAMA

Perihan CİVELEK (77-94)

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE GERÇEKLEŞTİRİLEN TÜBİTAK 4004 PROJELERİNİN İNCELENMESİ
INVESTIGATION OF TUBITAK 4004 PROJECTS CARRIED OUT IN PRESCHOOL PERIOD

Yıldız YENEN AVCI (95-109)

AÇIK ÖĞRETİM ORTAOKULU 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ
A CRITICAL OVERVIEW OF THE 5TH CLASS DISTANCE EDUCATION MIDDLE SCHOOL
TURKISH COURSE BOOKS

Yıldız YENEN AVCI (110-123)

5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZETLEME BECERİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
A RESEARCH ON THE ABSTRACT WRITING ABILITIES OF FIFTH GRADE STUDENTS



Yıl: 6, Sayı: 21, Eylül 2019, s. 1-25

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Dr. Phil. Atanur KARA¹

WILHELM VON HUMBOLDT UND DIE GLOBALISIERUNG

Zusammenfassung

Während zu Humboldts Zeiten das moderne Denken ein Nationales war, ist in der ersten Hälfte des 21. Jahrhunderts die globale Perspektive üblich. Die Globalisierung trägt vor allem ökonomische Züge und auch die Bildung scheint immer häufiger wirtschaftlichen Konzepten untergeordnet zu werden. Gleichzeitig bringt die Globalisierung einen Wandel von produzierender zu wissensbezogener Wirtschaft in viele Bereiche der Erde, die somit wiederum mit Bildung befasst sind. Vor diesem Hintergrund hat die Globalisierung die meisten Bereiche des Lebens erreicht und damit auch das Bildungswesen. Diese Tatsache lenkt im Rahmen dieser Arbeit den Blick auf die Frage, welche Bedeutung internationale Ansätze in der Humboldt-Forschung haben könnten bzw. welche Rolle Humboldt in der internationalen und internationalisierten Bildungswelt heute noch spielt.

Schlüsselwörter: Globalisierung, Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, Humboldt.

WILHELM VON HUMBOLDT VE KÜRESELLEŞME

Özet

Wilhelm von Humboldt'un yaşadığı zamanlarda modern düşünce ulusal bir nitelik taşıırken, 21. yüzyılın ilk yarısından itibaren bu düşünce, küresel bir çerçeveye oturarak geniş bir yayılım gösterir. Küreselleşme her şeyden önce kendi içerisinde ekonomik eğilimli bir özellik taşır ve eğitim de bu duruma bağlı olarak her zaman ve sürekli artarak ekonomik koşullara tabi olur. Aynı zamanda küreselleşme bilgiye dayalı bir üretim ve dönüşümü meydana getirip birçok alanı içine alıp eğitimi yeni bir alana ve dönüşüme sokar. Bu doğrultuda, küreselleşme hayatın her alanını etkiler ve bu etkileşim, eğitim sistemine de damgasını vurur. Söz konusu süreçle gelişen düşünceler, sadece ulusal sınırlar içerisinde etkin olmaz; uluslararası eğitim bağlamında da küresel etkileşim ve Humboldt ismi kendini gösterir. Bu çalışma, Humboldt'un araştırmalarını, eğitim alanında gerçekleştirdiği reformların uluslararası bağlamdaki karşılığını ortaya koyup, Humboldt'un ulusal ve uluslararası eğitim dünyasında bugün hala bir rol oynayıp oynamadığını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Wilhelm von Humboldt, Eğitim Bilimleri, Eğitim Politikası, Küreselleşme.

EINLEITUNG

Wilhelm von Humboldt lebte vor 200 Jahren in Preußen und sein Name wird bis heute in Deutschland mit dem Thema Bildung verbunden. Humboldt dachte vor dem Hintergrund der politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten seiner Zeit sehr national. Für das beginnende

¹Türkiye-Avrupa Birliği-Almanya Araştırma Merkezi, atanurkara@hotmail.com

19. Jahrhundert war ein solches Denken zeitgemäß und notwendig. Geschichtsbücher sprechen von den *Nationalbewegungen des 19. Jahrhunderts* (vgl. Ploetz 1986: 332 f.). Aus heutiger Sicht ist das nationale Denken teilweise in den Hintergrund gerückt, die Globalisierung hat Einzug in alle gesellschaftlichen und politischen Bereiche gefunden. Dennoch ist die nationale Sicht gewissermaßen die Grundlage eines internationalen Denkens, denn über die Idee der Nationen entsteht das Konzept des Internationalen. Nach etwa 200 Jahren Nationalbewusstsein entsteht zurzeit das Bewusstsein, nationale Grenzen überwinden zu wollen und Europa bzw. die Welt überregional und global zu betrachten.

Trotz seines notwendigen Nationalbewusstseins hat Humboldt zumindest indirekt auch international gewirkt, denn über Preußen und Deutschland hinaus finden sich seine Spuren auch auf internationaler Ebene. Es wurde daher in dieser Untersuchung der Frage nachgegangen, wie mit Humboldts Bildungsverständnis außerhalb Deutschlands umgegangen wurde, und zwar im Blick auf einzelne Nationen oder Regionen. Es war davon auszugehen, dass so bedeutsame Bildungsreformen ihren Weg auch international in Schulen und Universitäten gefunden haben - sowohl in historischen Bezügen als auch bis heute. Angesichts einer zu beobachtenden Globalisierung im Bildungswesen sowie international agierender Bildungssysteme und -märkte ist ein internationaler Ansatz in der Humboldt-Forschung sinnvoll und notwendig, damit die in Deutschland und anderen Ländern stattfindenden Veränderungen in Universitäts- und Schulsystemen auf der Grundlage eines Wissens um internationale bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen stattfinden können.

Die Beschäftigung mit Bildung vor dem Hintergrund der zunehmenden Globalisierung führt zu einer Reihe von Themen, die sich ergeben aus der Betrachtung der Frage, welche internationalen oder globalen Aspekte im Zusammenhang mit Bildung relevant sind. Ausgangspunkt der hier aufgeworfenen sozialkritischen Fragen ist sicherlich ein europäisches oder deutsches Denken; Forscher aus anderen Bereichen und aus anderen gesellschaftlichen Umfeldern würden möglicherweise andere Fragen aufwerfen. Das Gleiche gilt ein weiteres Mal für die historische Perspektive. Die entwickelten Punkte entstehen im Heute und wären vor 100 oder 50 Jahren andere gewesen.

Auswirkungen von Globalisierung auf Aspekte der Bildungssysteme

Die Globalisierung umgibt Menschen heute im Alltag ständig. Der weltweite Austausch von Waren und Informationen geht von der Wirtschaft aus und setzt voraus bzw. ermöglicht es, dass Wirtschaftsunternehmen sich weltweit vernetzen und ihre Kooperationen Gewinn bringend einsetzen. Diese ökonomische Globalisierung entwickelt sich dabei fort: "Es bestehen heute kaum noch Zweifel am Phänomen einer neuartigen oder einfach nur dynamisierten und weiterreichenden wirtschaftlichen Globalisierung. Sie ist mit tiefgreifenden politischen und sozialen Veränderungen im globalen Rahmen verknüpft, die die politischen Systeme wie die Zivilgesellschaft vor neue Aufgaben stellen (Brock 2008: 10).

Tatsächlich stellt die Globalisierung, indem sie über die Ökonomie die Bereiche Politik und Gesellschaft mit beeinflusst, auch die Bildung und die Bildungssysteme vor neue Herausforderungen. Die globale wirtschaftliche Entwicklung ging einher mit einer Verschiebung von Schwerpunkten, nämlich zwischen industriellen, Waren produzierenden Zweigen einerseits und Dienstleistungs- bzw. wissensbasierten Branchen andererseits. "Wissen spielt eine immer größere wirtschaftliche Rolle und hat immer mehr Einfluss auf positive und negative Entwicklungen in der Gesellschaft" (Karnatz 2008: 19). Insbesondere in den

westlichen Ländern sind die Menschen aufgefordert, mit Wissen und Inhalten anders umzugehen als bisher. Es ist weniger wichtig geworden, bestimmte Fähigkeiten zu erlernen und dann ein Leben lang zu bewahren. Damit ist das statische, bewährte Können in den Hintergrund gerückt. Stattdessen liegt der Fokus nun darauf, sich immer neues Wissen anzueignen und damit umzugehen, dass gerade Angeeignetes schon nach kurzer Zeit wieder obsolet werden kann oder dass zumindest Weiterentwicklung stattgefunden hat. So steht heute das dynamische, flexible Lernen im Vordergrund. Michael A. Peters beschreibt in seinem Artikel *Bildung und Ideologien der Wissensökonomie: Europa und die Politik des Nacheiferns*, dass auf internationaler politischer Ebene, etwa in Berichten der OECD oder der Weltbank, von Wissens- und Lernökonomien gesprochen wird: “In diesen Berichten erscheint Bildung als eine massiv unterbewertete Form von Wissenskapital, das in wachsendem Maße die Richtung der Weltwirtschaft, die Organisation von Firmen und Wissensinstitutionen und die zukünftige Struktur sowie die Art und Weise der Bereitstellung von öffentlichen Dienstleistungen in Gesundheit und Bildung bestimmen wird” (Peters 2005: 30).

Die Frage, ob diese Entwicklung wünschenswert ist oder nicht, hängt unter anderem davon ab, welche Richtungen und Strukturen von Wirtschaft und öffentlicher Daseinsvorsorge gemeint sind und verfolgt werden sollen. Es scheint, dass hier Weichen für die zukünftige Ausrichtung von sozialen Gefügen gestellt werden könnten. “Die Aufgabe der heutigen Gesellschaft besteht darin, neue Voraussetzungen zu schaffen (gerade im Bildungswesen), die es idealerweise allen Mitgliedern ermöglichen, mit der Fülle der Informationsangebote umzugehen” (Karnatz 2008: 19 f.). Auch dazu müsste aber Veränderung in Schule erfolgen. Doch es lässt sich nicht beobachten, dass das (deutsche) Schulwesen auf solche Herausforderungen ausgerichtet wäre oder dahingehend verändert würde. Nach derzeitigem Stand und auf der Grundlage der Curricula, nach denen gelehrt wird, ist es nicht in der Lage, einem großen Teil der Kinder und Jugendlichen ein “Wissenskapital” zu vermitteln, das sie befähigt, Firmen, Wissensinstitutionen und Dienstleistungen der öffentlichen Versorgung zu führen und zu strukturieren. Zumindest ist das derzeit aufgebaute Wissenskapital kaum darauf vorbereitet, diese Institutionen und Strukturen so weiterzuentwickeln, dass Veränderungen in sozialen und gesellschaftlichen Bereichen entstehen könnten. Größere Chancengerechtigkeit, mehr Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für mehr Menschen, die zurzeit davon ausgeschlossen sind, kann auf dieser Grundlage wahrscheinlich nicht erreicht werden. Diese Chancengerechtigkeit und Teilhabemöglichkeiten fehlen nicht nur auf nationaler Ebene, sondern auch global aufgrund der ungleichen weltweiten Verteilung von Armut und Reichtum. Die Globalisierung von Bildung im Sinne globaler und für möglichst alle Menschen verfügbarer Bildungszugänge hat derzeit in vielen Bereichen noch nicht stattgefunden.

Diese Beobachtung, die unten näher erläutert wird, ebnet den Weg für die These, dass eben diese Gerechtigkeit im Sinne einer allgemeinen Chancengleichheit vielen Akteuren aus Politik, Wirtschaft und auch Bildung eher unwichtig ist. Teilweise erscheint wahre Teilhabe weder auf nationaler noch internationaler Ebene angestrebt zu werden. Stattdessen wirken viele Bemühungen im Bildungswesen so, als seien sie auf die Beibehaltung des Status quo in gesellschaftlichen Fragen und auf die Verfestigung von sozialen Unterschieden ausgerichtet.

Die Globalisierung als weltweiter Austausch von Waren und Dienstleistungen ist maßgeblich mitgeprägt worden von den Möglichkeiten des weltweiten elektronischen Austausches von Daten. Per Internet sind die Menschen überall auf der Erde miteinander vernetzt, was auch neue Formen von Lern- und Bildungsprozessen hervorgebracht hat. Dies

setzt sich einerseits in gesteuerten Prozessen um, zum Beispiel in Methoden des E-Learnings, und in verschiedenen Modellen internetgestützter Bildungsangebote. Andererseits revolutioniert sich vor allem jedoch das informelle Lernen, da Informationen viel leichter und schneller als früher für viel mehr Interessierte erhältlich sind. Gerade für die Bildung von Erwachsenen gäbe es hier neue Möglichkeiten. Die Vielfalt der heute möglichen Lebensentwürfe bringt eine Vielzahl von Bildungsinteressen und -bedarfen mit sich, die sich nicht nur auf berufliche Aspekte beziehen, sondern allgemein für einen chancengerechten sozialen und gesellschaftlichen Lebensalltag eine Rolle spielen. Die durch die elektronische Vernetzung beförderte weltweite Informationsökonomie “ist keine Ökonomie der Knappheit, sondern eher eine des Überflusses, denn im Gegensatz zu den meisten Ressourcen, die sich erschöpfen, wenn sie benutzt werden, können Informationen und Wissen mit anderen geteilt werden und durch ihre Anwendung sogar noch wachsen” (Peters 2005: 34).

Trotz dieser hoffnungsvollen Aussicht auf eine neue Form des Überflusses ist zu beobachten, dass die Errungenschaften des Internets mit seinen Bildungsmöglichkeiten nicht für alle gleichermaßen zugänglich sind, denn das Internet erreicht zwar viele Menschen, schafft aber gleichzeitig neue Trennlinien dadurch, dass es eben nicht *alle* erreicht.

Weitere Herausforderungen einer globalisierten Welt liegen unter anderem darin, dass der Fokus auf ökonomische Ziele, die als treibende Faktoren gesehen werden dürften, auch die Bildungssysteme erreicht hat. Zwar ist die Versorgung der Bevölkerung mit Bildungsmöglichkeiten eine Angelegenheit öffentlichen Interesses und staatlicher Hoheit. Dennoch entstehen in Europa und in Deutschland immer mehr privatwirtschaftlich organisierte Bildungseinrichtungen. Diese Tendenz lässt sich von der Tagesbetreuung von Kleinkindern über Grund- und Sekundarschulen bis zu Hochschulen, also über die gesamte Bildungslandschaft beobachten. Mit dem vermehrten Angebot privater Einrichtungen bleibt dem Staat teilweise nur noch die Kontrolle, ob in Verfassungen und Gesetzen niedergelegte Bildungsziele erreicht werden, und er behält sich immer weniger die aktive Fortentwicklung von Bildungswegen vor. Gleichzeitig richten auch öffentliche Schulen sich immer weiter auf wirtschaftliche Erfolgsfaktoren aus und legen zudem bei den Lehr- und Lerninhalten verstärkt Wert auf wirtschaftsbezogene Ziele. Der Diskurs über Bildungsfragen hat sich seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von der “Humanisierungsdebatte” der 1970er-Jahre hin zu einer Debatte verlagert, in der “der Zusammenhang zur humanistischen Tradition verloren gegangen” ist (Bolle 2008: 8).

Sowohl von einer solchen Profitorientierung der Bildungsinstitutionen als auch von einem Abrücken von geisteswissenschaftlichen oder kreativen Bildungsinhalten profitieren viele Schülerinnen und Schüler nicht. Auch Humboldt selbst hatte Wert darauf gelegt, der wirtschaftlichen und berufsbezogenen Ausrichtung von Bildung eine Grundlage zu verschaffen, die in allen Berufen gebraucht würde und die dazu führen sollte, dass jeder “ein guter, anständiger” und “aufgeklärter Mensch und Bürger” werde (Rechenschaftsbericht, s. 218). Durch eine Fokussierung auf Wirtschaft und Naturwissenschaften werden bestimmte Interessen und Fähigkeiten als eher unerwünscht erklärt, was auf Dauer spürbare Auswirkungen auf die Gesellschaft haben wird. Zu den zunächst zu beobachtenden Auswirkungen auf die Bildungsinstitutionen gehört, “dass das System der Unternehmenskultur alle Komplexitäten der wissenschaftlichen Forschung und der Entwicklung von neuen Produkten vermeidet, während es gleichzeitig die präzisen Attribute und Verhaltensweisen verschleiert, die tatsächlich in Unternehmenstätigkeiten involviert sind” (Peters 2005: 31). Zu diesen Attributen gehört unter

anderem die Tatsache, dass eine enge Verbindung zwischen Risiko und Unternehmertum besteht, auf die viele Schulen und Hochschulen heute vorbereitet sein müssen. Gleichzeitig – und trotz des vielfach beschriebenen Verlustes der humboldtschen Einheit von Lehre und Forschung angesichts wirtschaftlicher Überlegungen der Hochschulen – hält Walter Hinderer fest: “Auf der anderen Seite könnte man durchaus deutsche Universitäten als Beispiele dafür aufführen, dass es trotz aller Reformen und Reformen der Reformen [der 1970er-Jahre] Universitäten gab, die wie Bielefeld, Göttingen, Freiburg, Konstanz oder Tübingen, um nur ein paar zu nennen, immer noch in der Lage waren, das Humboldtsche Konzept von Forschung und Lehre auf sinnvolle Weise zu bewahren” (Hinderer 2007: 29).

Im universitären Bereich wird die Vermischung von Bildungseinrichtung und Wirtschaftsunternehmen im Zusammenhang mit dem Bachelor- und Mastersystem deutlich. Das aus dem Angelsächsischen teilweise übernommene neue Studiensystem wird von vielen als eines gesehen, das insbesondere ökonomischen Vorgaben folgt und damit Humboldts Verständnis einer umfassenden menschlichen Bildung entgegengesetzt zu sein scheint. Andererseits wird das humboldtsche Universitätsbild zurzeit in Europa im Rahmen des Bologna-Prozesses auf vielfältige Weise betrachtet und nicht nur als dessen Gegenpol beschrieben, sondern häufig auch als diesem sehr stark entgegenkommend gesehen. Im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess werden Entwicklungen sehr kritisch beobachtet und es lässt sich gut erkennen, dass hier aufgrund von Vereinheitlichungstendenzen auf althergebrachte Traditionen verzichtet werden muss und damit auch Bewährtes verlorengeht. “Gerade die Exzellenzinitiative und der Primat der Forschung haben augenscheinlich die andere Seite der Medaille, die Lehre, in den Hintergrund gedrängt. Die Akkreditierung ‚von Bachelor- und Masterstudiengängen‘ im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess wird einen maximalen Einsatz an Lehre verlangen, der nicht nur die Forschung auf ein Mindestmaß beschränken, sondern auch den Lehrkörper vor allem in den Geisteswissenschaften – allein von der notwendigen Arbeitsleistung her – überfordern dürfte” (Hinderer 2007: 40).

Als Tatsache kann zunächst gelten, dass – unabhängig von etwaiger wirtschaftlicher oder humanistischer Tendenz – im Rahmen der europäischen Integration die Bildungssysteme der Staaten Europas unter dem Gesichtspunkt der Einheitlichkeit betrachtet werden. Der europäischen Kultusministerkonferenz (KMK) berichtet, die mehr oder weniger erfolgreich bzw. mehr oder weniger engagiert daran gearbeitet hat, die Bereiche der Schulbildung der einzelnen Staaten einander anzugleichen. Diese europabezogene Thematik ist Teil einer allgemein zunehmend international ausgerichteten Denkweise der heutigen Zeit. Da sie Teil der europäischen Einigungsentwicklungen ist, kann sie – muss es aber nicht – abgegrenzt werden von einer Globalisierungsdynamik, die vor allem auf ökonomischen Überlegungen zu basieren scheint.

Inbesondere für den Hochschulbereich gilt, dass sich Einrichtungen nicht nur aus wirtschaftlichen, sondern auch aus Gründen der Qualität der Lehre und Forschung verstärkt Expertise von außen holen, etwa indem sie Gastprofessuren an internationale Wissenschaftler vergeben und sich für ausländische Studierende öffnen. Diese Maßnahmen können den Ruf einer Universität verbessern und sie führen dazu, dass neue, erweiterte Perspektiven die Gesamtausrichtung einer Institution mitformen können. Letzteres gilt auch, wenn “eigenen” Lehrenden und Studierenden die Möglichkeit eröffnet wird, Semester im Ausland zu verbringen. Zudem ist eine vermehrte Tendenz zu internationaler Vernetzung von Hochschulen zu beobachten. Immer mehr Universitäten gehen Partnerschaften ein, auch mit geografisch sehr

weit entfernt liegenden Hochschulen. Zudem werden im Rahmen europäischer Programme Exzellenzcluster, interdisziplinäre und interinstitutionelle Graduiertenprogramme und Ähnliches initiiert, die international arbeiten, international ihre Erkenntnisse präsentieren und die gemeinsamen Ergebnisse in ihre jeweiligen Herkunftseinrichtungen zurücktragen. Auf wissenschaftlicher und hochschulischer Ebene wird so die Nationalstaatlichkeit, die das Denken in Politik und Gesellschaft nach wie vor weitgehend prägt, immer mehr überwunden. Es scheint sich der Gedanke durchzusetzen, dass man gemeinsam zu besseren Forschungsergebnissen kommen kann als allein und dass der Austausch wissenschaftlicher Erkenntnisse auch auf internationaler Ebene stattfinden kann und sollte. Damit scheint der Hochschulbereich relativ frei zu bleiben von Globalisierungsgedanken, die hauptsächlich auf wirtschaftlichen Gründen basieren.

In den Schulen oder in frühkindlicher und Elementarerziehung ist eine Internationalisierung zwar weniger als in den Hochschulen zu beobachten, aber dennoch bei genauerem Hinsehen sichtbar. Manche Formen sind nicht neu, aber sie bestehen trotz Widrigkeiten wie verkürzter Gymnasialschuljahre, angespannter Finanzlagen und verstärktem Druck auf Schüler und Lehrende weiter. So gibt es immer mehr Einrichtungen, in denen auch schon jungen Kindern Fremdsprachen vermittelt werden, man findet in den großen Städten internationale Schulen und es gibt in Deutschland bilinguale Europaschulen, in denen ein Teil der Fächer zum Beispiel auf Englisch oder Französisch unterrichtet wird. Viele Schüler haben an einem Auslandsschuljahr Interesse (wenn es auch nicht allen Familien möglich ist, ihren Kindern einen solchen Wunsch zu erfüllen). Lehrkräfte- und Schüleraustauschprogramme bestehen weiter und werden genutzt.

Alle Formen internationaler Bildungsarbeit in den Schulen sind jedoch in Deutschland nicht die Regel, sondern Ausnahmen, um die sich die jeweils Interessierten ihrerseits – häufig sehr intensiv – bemühen müssen und die sie oft auch selbst bezahlen müssen. Es scheint sich also auch hier wieder eine Kluft aufzutun zwischen denjenigen, die finanziell in der Lage sind, an diesen Angeboten teilzuhaben, und denjenigen, die es nicht sind. Zusätzlich zur Frage der materiellen Möglichkeiten stellt sich die Frage des Bildungsverständnisses und -interesses (vor allem der Eltern), denn selbst wenn die Teilnahme zum Beispiel an einem Auslandsaustausch durch Stipendien oder entsprechende Programme finanziell ermöglicht werden kann, ist ein erheblicher Aufwand zu seiner tatsächlichen Durchführung vonnöten. Familien, die ohnehin sozial benachteiligt sind und mit Attributen wie “bildungsfern” oder “überfordert” belegt werden könnten, werden die nötige Ausdauer im Umgang mit Behörden, Stipendiengebern, Schulen, Konsulaten und anderen nicht immer aufbringen können.

Bildungsmigration und Deutschland als Aufnahmeland

Migration zu Bildungszwecken im weitesten Sinne hat es vermutlich immer gegeben: Junge Menschen haben sich auf den Weg gemacht, Erfahrungen außerhalb ihres Geburtsortes zu machen oder um ein Handwerk zu erlernen. Wissenschaftler und Pioniere haben ihnen unbekannte Länder bereist, um ihre Horizonte und damit die Horizonte ihrer Zeit und Gesellschaft zu erweitern. Heutzutage verbringen insbesondere Studierende Teile ihres Studiums im Ausland, wie oben bereits kurz beschrieben, oder migrieren für das gesamte Studium bzw. auch für die Zeit danach. Diese Lernformen sind nicht neu, Wilhelm von Humboldt selbst studierte an unterschiedlichen deutschen Universitäten und bereiste zu Studienzwecken Frankreich und die Schweiz, um im Januar 1790 “als gebildeter junger

Weltmann” (Flemmer 1964: 6) nach Berlin zurückzukehren. Heute sind solche zeitlich befristeten Auslandsaufenthalte erwünscht und werden institutionalisiert, indem sie zum Beispiel in einen Programmrahmen eingebettet sind.

Über diese geregelten, befristeten Austausch hinaus findet Migration zum Zweck eines ganzen Studiums meistens ungesteuert statt. Studierwillige entscheiden sich für eine Ausbildung im Ausland, weil sie sich davon bessere Berufschancen erhoffen, als wenn sie in ihrem Heimatland studieren würden bzw. weil es keine adäquaten Studienmöglichkeiten dort gibt. Im April 2012 hat der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)² eine Studie vorgelegt, in der fünf EU-Staaten daraufhin untersucht wurden, ob ausländische Studienabsolventen im Land verbleiben und welche Absichten, Motive, Hürden sie benennen bzw. welche Maßnahmen die Regierungen dieser Länder treffen. Eine der Erkenntnisse der Studie ist: “In Deutschland ist die Diskrepanz zwischen Bleibeabsichten und Verbleiberaten nach dem Abschluss besonders groß” (Netzwerk Migration in Europa 2012: 3).

Für internationale Studenten gilt dabei das gleiche wie für Migranten im Allgemeinen: Es kommt zu “brain drain”- und “brain gain”-Prozessen, das heißt geistiges Potenzial geht manchen Regionen verloren, andererseits kommt es später denselben oder anderen Regionen zugute, da neue intellektuelle Kompetenzen entstehen oder sich (wieder) ansiedeln. Dabei spielen “push”- und “pull-Faktoren” eine Rolle, weil es mal unattraktive Aspekte des Herkunftslandes, mal attraktive Aspekte des Ziellandes und fast immer Anteile von beidem sind, die Menschen dazu bringen, sich für einen Umzug ins Ausland zu entscheiden. Diese Entscheidungen führen zu unterschiedlichen Formen der Wanderung, die dauerhafte Migration, Pendelmigration, Migration auf Zeit, zirkuläre Migration und andere umfassen können. Mit diesen Migrationsformen, die ein relevanter Teilaspekt der Globalisierung sind, haben sich Dynamiken sowohl in den Herkunfts- als auch in den Zielländern und den jeweiligen Gesellschaften ergeben: “Es wurde den modernen pluralen Gesellschaften in den letzten Jahren bewusst, dass Menschen mit Migrationsbiographien auch eine eigene Kultur mitbringen oder verschiedene in sich tragen. Kulturelle Differenzen können bereichern, aber auch Konflikte hervorbringen” (Collmar 2005: 44).

Die Erkenntnis, dass in den Zielländern die Zugewanderten – häufig ja nach Herkunftsland – solche Konflikte erleben und unterschiedlich aufgenommen werden, betrifft auch Studenten mit Migrationshintergrund. Gleichwohl dürften sie ihre Aufenthalte anders erleben als andere Gruppen von Eingewanderten. Dabei spielen die Möglichkeiten, sich in eine Subkultur integrieren zu können, ebenso eine Rolle wie die mitgebrachten Bildungsvoraussetzungen zum Erlernen einer Sprache oder die Akzeptanz der Gesellschaft Studierenden gegenüber und vieles mehr.

Beispielhaft wird an dieser Stelle ein Exkurs vorgenommen zu einer empirischen Umfrage, die an der Universität Hamburg mit Studierenden aus der Türkei durchgeführt wurde. Im Rahmen einer Diplomarbeit aus dem Jahr 2010 wurde der Übergang von türkischstämmigen Personen in das deutsche Hochschulsystem untersucht. Die Untersuchung ging von der These aus, dass Studierende, die eine akademische Ausbildung in der Türkei begonnen haben und diese in Deutschland fortführen möchten, sich mit sehr schwierigen Rahmenbedingungen konfrontiert sehen. Weitere Ausgangsüberlegung ist, dass die problematischen Bedingungen

² <http://www.svr-migration.de/content/>, abgerufen am 27.3.2016.

dazu führen, dass bestehende Potenziale bei Weitem nicht ausgeschöpft werden (vgl. Kara 2010: 45). Mit diesen Potenzialen sind nicht nur diejenigen gemeint, die die Gruppe etwa aus ihrer bisherigen Ausbildung mitbringt und aus denen sich ein relevanter Beitrag zu Studium und Wissenschaft ergeben sollte, sondern auch die Vorteile, die der Gesellschaft in vielerlei Formen – etwa aus volkswirtschaftlicher Sicht – erwachsen könnten. Angesichts des demografischen Wandels und des damit einhergehenden Fachkräftemangels ist der Bedarf an Studienabsolventen auch aus dem Ausland hoch. Hinzu kommt, dass aufgrund veränderter wirtschaftlicher Strukturen und Anforderungen “sich in der Bundesrepublik ähnlich wie in den USA und Japan der Trend zu höher qualifizierten Tätigkeiten fortsetzen” und “der Bedarf an anspruchsvollen Schul- und Hochschulabschlüssen steigen” wird (Dresselhaus 2008: 243).

Bei der vorgelegten Befragung türkischstämmiger Studierender handelte es sich um eine qualitative Befragung, die die Komplexität der untersuchten Phänomene abbildet und berücksichtigt. Dies geschah durch ein Interviewvorgehen auf der Basis offener Fragen unter bewusster Einbeziehung der subjektiven Sicht des Forschenden und unter weitestmöglicher Vermeidung von Formulierungen direkter Kausalitäten. Auf der Grundlage dreier Publikationen zur Internationalisierung deutscher Hochschulen wurden die Themen festgelegt, zu denen der Fragebogen Auskünfte einholen sollte. Die Themen spiegelten die in der Ausgangsthese formulierten Problembereiche wider: Spracherwerb, Finanzierung, Beratungsangebot, Orientierung im Studiensystem und Kontakt zu deutschen Studierenden und Dozenten (vgl. Kara 2010: 46). Die Befragten konnten Auskunft zu ihren Erfahrungen in diesen Bereichen geben und wurden auch aufgefordert, sich Ratschläge zu überlegen, die sie anderen neu nach Deutschland kommenden türkischen Studierenden geben würden. Des Weiteren wurde im Fragebogen ein Vergleich der Studiensysteme in Deutschland und in der Türkei einbezogen. Außerdem wurde die Tatsache thematisiert, dass türkische Studierende mit der besonderen Situation konfrontiert sind, dass im Nachgang zur Arbeitskräftenwerbung der 1960er- und 70er-Jahre viele türkischstämmige Menschen in Deutschland leben, so die größte ethnische Minderheit im Land bilden und es zu bestimmten Dynamiken im Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft in Deutschland kommt.

Die Befragung führte unter anderem zu folgenden Ergebnissen:

- Die Sprache erwies sich vor Aufnahme des Studiums für viele Befragte als eine größere Hürde als angenommen. Trotz des Angebotes einzelner englischsprachiger Studiengänge ist die Mehrheit ausländischer Studierender in Deutschland darauf angewiesen, sich nicht nur alltagsrelevante Deutschkenntnisse anzueignen, sondern auf Deutsch wissenschaftlich arbeiten zu können. Aufgrund mangelnder Möglichkeiten (zu wenige und überfüllte Kurse), an der Hochschule Deutsch zu lernen, ist das Erlernen der Sprache über teure private Wege notwendig, was erhebliche finanzielle und damit auch zeitliche Ressourcen bindet.

- Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung war, dass einige der Studierenden nicht oder nicht ausschließlich zu Studienzwecken nach Deutschland gekommen waren. Das Studium wurde aufgenommen, um neue Perspektiven für den Lebensverlauf zu eröffnen.

- Die größere akademische Freiheit, die Förderung kritischen Denkens, Kreativität und Kompetenz in der Lehre, gut zugängliche Hochschulbibliotheken und die generelle Meinungsfreiheit in Deutschland wurden als sehr positive Aspekte benannt.

- Die familiäre Anbindung spielte für Wohnort- und Hochschulwahl eine entscheidende Rolle. Gleichzeitig spürten einige Befragte eine Ablehnung in der Familie gegenüber ihren Studienplänen, sodass “das Milieu oft als Hemmnis für den Studienwunsch der Zugereisten” wirkt (Kara 2010: 56).

- Finanzielle Engpässe erschwerten das Studium erheblich, zumal Arbeitsmöglichkeiten während eines Bachelor- oder Masterstudiums zeitlich kaum bestanden. Die Befragten studierten eher nicht im Rahmen gesteuerter internationaler Studienprogramme wie ERASMUS oder Leonardo da Vinci, sondern auf privater Basis.

- Die Befragten klagten über ungenügende Beratungs- und Orientierungsmöglichkeiten sowie mangelnde Deutschunterrichtsangebote an der Hochschule, die ebenso zu Zeitverlusten führten wie die Nichtanerkennung mitgebrachter Abschlüsse. Problematisch nannten einige auch, dass vor der Einreise nach Deutschland kaum hilfreiche Beratung durch offizielle Stellen zu bekommen gewesen wäre.

- Der Kulturschock nach der Einreise wurde nicht von professionellen Stellen aufgefangen, der Umgang zwischen Dozenten und Studierenden wurde besonders in der Anfangszeit als unangebracht leger erlebt. Dafür klagten einige Befragte über zu wenig Kontakte zu deutschen Studierenden. Stattdessen wären Netzwerke unter unterschiedlichen Studierenden mit Migrationshintergrund entstanden. Hinzu können Diskriminierungserfahrungen kommen: In der Untersuchung der Stiftung für Integration und Migration geben 39 % der ausländischen Studierenden an, “wegen ihrer Herkunft diskriminiert worden zu sein” (vgl. Netzwerk Migration in Europa 2012: 4).

- Im Vergleich der Studiensysteme und Rahmenbedingungen wurde deutlich gemacht, dass der nationale Bezug unter Umständen weniger ausschlaggebend als der Milieu- oder Umfeldbezug sein kann: “In Istanbul oder in Hamburg zu studieren ist nicht dasselbe wie in Malatya oder Magdeburg” (Kara 2010: 75).

- Aufenthaltsrechtliche Bestimmungen erschwerten für einige der Befragten das Leben in Deutschland und damit auch das Studium. Die Erkenntnisse aus der SVR-Untersuchung belegen für Absolventen Ähnliches: “Rund 60 % der internationalen Studierenden gaben an, dass sie sich vorstellen könnten, in Deutschland zu bleiben, wenn es einfacher wäre, eine Aufenthaltsgenehmigung zu erhalten” (vgl. Netzwerk Migration in Europa 2012: 3).

- Einige Befragte wollten grundsätzlich nach dem Studium in Deutschland bleiben. Auch dies entspricht den Ergebnissen der SVR-Studie, nach der 80 % der Master-Studierenden und 67 % der Doktoranden in Deutschland bleiben wollen (vgl. Netzwerk Migration in Europa 2012: 3). Dennoch kommt es bei den Befragten der Hamburger Untersuchung zu Überlegungen, in die Türkei zurückzugehen oder in ein drittes Land weiterzumigrieren. Diese basieren auf dem Eindruck, dass die Bedingungen vielen eingewanderten Studierenden in Deutschland nicht förderlich erscheinen und ein emotionaler Bezug zum Land kaum hergestellt wird.” Einer aus wenigen ausgewählten Ländern zusammengestellten und zu studentischen ‘Global Playern’ ausgebildeten Studierendenschaft ohne besondere Bindung” an Deutschland “wird es auch wieder leicht fallen [das Land] zu verlassen” (Kara 2010: 83).

Trotz aller Schwierigkeiten, die durch die Befragung zutage kamen, kann der Austausch von Studierenden danach auch dazu führen, dass Ressentiments abgebaut werden und dass

deutsche und türkische Studierende sowie die Hochschulen von gegenseitigen Erfahrungen lernen

Internationale Vergleiche nationaler Bildungslandschaften

Bildung wird meistens national betrachtet, sowohl mit ihren Schwierigkeiten als auch in Bezug auf deren Lösungen. "Bildungssysteme gehören zu denjenigen Kennzeichen, die ein Land bzw. einen Staat in besonderer Weise charakterisieren. Bildungssysteme sind in der Regel Ausdruck der spezifischen Kultur eines Landes und sie spielen zugleich eine nicht unwichtige Rolle bei dessen Weiterentwicklung. Dass sich Bildungssysteme unterschiedlicher Staaten deutlich voneinander unterscheiden, ist folglich nur konsequent" (Oelerich 2005: 167).

Internationale Vergleiche können dennoch hilfreich sein, denn, sind die Herausforderungen in unterschiedlichen Ländern häufig ähnlich. "Der erhoffte Erkenntnisgewinn steht somit im Zusammenhang mit jener melioristischen Funktion international vergleichender Betrachtung, wie sie auch für die vergleichende Erziehungswissenschaft reklamiert wird" (Oelerich 2005: 167). Dabei gilt jedoch auch, "dass die Bezugnahme auf Konzepte und Erfahrungen im Ausland ohne die Kenntnisnahme der spezifischen sozio-historischen und pädagogischen Bedingungen (...) in den einzelnen Ländern wenig hilfreich ist" (Sroka 2005: 179). Dies wird auch deutlich in der Betrachtung der Rezeptionen des Wirkens und Schaffens Wilhelms von Humboldt in unterschiedlichen Ländern und Regionen in dieser Arbeit.

Es wurden Untersuchungen zu asiatischen Bildungssystemen vorgestellt, die einen Bezug zu Humboldt herstellen. Neben der allgemeinen Beobachtung von Schwinges, der dem humboldtschen Universitätskonzept großen Einfluss auf das Bildungssystem Chinas und Japans attestiert (vgl. Schwinges 2001: 8), liegen einige Arbeiten vor, die konkretere Aussagen machen können, wie die von Peili Wang (1996), die eine vergleichende Analyse von Wilhelm von Humboldt und Cai Yuanpei anstellt, oder die von Mi-Hwan Lee (1989), in der die Entwicklung der koreanischen Hochschulbildung ausgehend vom Standpunkt der Bildungsidee von Wilhelm von Humboldt betrachtet wird. Es wurde deutlich, dass sowohl bei Yuanpei als auch in Korea insofern Vergleiche mit Humboldt bzw. mit Preußen möglich sind, als alle drei Bildungsreformen in einer historischen Lage stattfanden, in denen die betreffenden Länder sich Reformen im Allgemeinen und im Bereich Bildung im Besonderen unterzogen. Unterschiede zwischen der humboldtschen Reform und den beiden asiatischen Entwicklungen liegen vor allem in der Rolle, die das Individuum im Staatsgefüge einnimmt. Der bei Humboldt im humanistischen Sinne angelegte tendenziell individualistische Blick steht in China und Korea einem eher kollektivistischen Gesellschaftsbild gegenüber. Dennoch arbeiten beide Autorinnen heraus, dass es gerade die Rolle des Menschen im Staat war, die das humboldtsche Bildungsdenken für den chinesischen und die koreanischen Reformen nachahmens- oder zumindest betrachtenswert machte.

Ähnliches lässt sich für das Ringen um eine gemeinsame Ausrichtung der europäischen Bildungssysteme sagen, das Hölzl in seiner Betrachtung der Ergebnisse der Europäischen Erziehungsministerkonferenz in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beschreibt. Als eine resignierte Kurzzusammenfassung seiner Beobachtungen kann die Aussage gelten, dass die humanistische Bildung zwar in dieser Zeit häufig als Ziel genannt wurde. Sie sei dabei aber gleichzeitig als Instrument gesehen worden, das "zu einem höheren Nützlichkeitsgrad des Menschen beitrage" (Hölzl 1997: 83). Dabei sei unter anderem Selektion vor Begleitung

gegangen (vgl. Hölzl 1997: 138), interkulturelle Erziehung wäre nationalpolitischen Bedenken geopfert worden (vgl. Hölzl 1997: 142) und die freie Forschung und Lehre gegen eine bildungsökonomisch motivierte berufsausbildende Universität eingetauscht worden (vgl. Hölzl 1997: 165).

Das französische Bildungssystem lässt sich als sehr stark geprägt von Elite- und Auslesedenken beschreiben, sodass sich zusammenfassend sagen lässt: “Frankreich hat sein Bildungssystem (...) in einer Weise ‚gerecht‘ organisiert und strukturiert, daß sich jeder sehr leicht als Versager sieht” (Dresselhaus 2008: 221). Während in Frankreich Wilhelm von Humboldt dementsprechend auch nicht in nennenswertem Umfang als Bildungsforscher rezipiert wurde (vgl. Bösch 2006), gilt für Großbritannien ähnliches (vgl. Schalenberg 2001), wobei dort immerhin im aktuellen Hochschulforschungsdiskurs Bezüge zu Humboldts Universitätskonzept hergestellt werden. Auch in diesem Zusammenhang wird die Frage der wirtschaftlichen Fokussierung von Hochschulen thematisiert und mit einer grundständigen, charakterlichen Bildung des Menschen kontrastiert (vgl. Tapper/Palfreyman 2010: 245).

In der Betrachtung des nordamerikanischen Schulsystems behauptet Günter Dresselhaus, dass es die in Deutschland übliche “Orientierung des Schulwesens an den Bedürfnissen und Zielen der Obrigkeit (...) in den USA zu keiner Zeit ihrer Entwicklung gegeben” (Dresselhaus 2008: 220) habe. Selbstständigkeit und religiöse Freiheit hätten seit jeher im Zentrum des Interesses amerikanischer Siedler und ihrer (schulgründenden) Nachkommen gestanden. In Bezug auf das Universitätssystem fällt auf, dass US-Hochschulen sowohl als besonders nahe an Humboldts Vorstellungen beschrieben werden als auch als diesen ganz entgegengesetzt. So wird einerseits das vierjährige Bachelorstudium bei einigen Autoren als humboldtsche “allgemeine Menschenbildung” (vgl. Hofmann 2010: 7) gesehen, während andere gerade die ökonomische Fokussierung und klar auf Berufstätigkeit ausgerichtete Struktur amerikanischer Hochschulbildung als Humboldt eben nicht entsprechend verstehen. Unabhängig von der heutigen Situation kann Röhrs darlegen, dass das deutsche Universitätssystem des 19. Jahrhunderts vielen amerikanischen Studierenden und (späteren) Professoren und Hochschulgründern als Vorlage diente – wobei hier nicht der Schwerpunkt auf Humboldt, sondern auf der “deutschen” Hochschule lag. Dieses Bild wurde in der weiteren Entwicklung stark verändert und an US-gesellschaftliche Verhältnisse angepasst, sodass heute eher zu beobachten ist, dass Deutschland bzw. Europa sein Hochschulsystem dem amerikanischen angleicht.

Die beschriebenen Vergleiche richten sich zum einen auf bestimmte Regionen und beziehen sich vor allem auf die Hochschulen. Eine übergreifendere Untersuchung, die sich zudem auf das Schulwesen bezieht, haben Hans-Uwe Otto und Thomas Coelen vorgelegt. In ihrer Arbeit *Ganztägige Bildungssysteme* beschreiben sie zunächst die Schulsysteme in unterschiedlichen Ländern (Japan, Frankreich, Italien, Finnland, Niederlande, Russland) und setzen diese dann in Beziehung zum deutschen Schulwesen. Es geht ihnen darum, die Suche nach geeigneten Schulformen für Deutschland zu unterstützen und dazu “Grundtypen ganztägiger Systeme zu verdeutlichen und entsprechende Anregungen für die notwendigen Überlegungen in Deutschland bieten zu können” (Otto/Coelen 2005: 9). Nachdem PISA so verstanden werden konnte und wurde, dass deutsche Schüler vergleichsweise schlechte Leistungen in besonderen Bereichen vorweisen und dass insbesondere für Finnland besonders gute Daten zu vermelden waren, ist es interessant, welcher Bericht bei Otto und Coelen über Finnland zu lesen ist. Dies gilt umso mehr, als sich in dem von Otto und Coelen

herausgegebenen Band Hinweise auf das humboldtsche Schulwesen finden: “Das finnische Schulsystem wurde im 19. Jahrhundert nach dem Muster des deutschen Schulsystems mit seiner Halbtagsschulstruktur aufgebaut. Dieses Muster passte gut zu einer agrarischen Kultur, in der die Familienmitglieder zu Hause arbeiteten. In einem industriellen Wirtschaftssystem jedoch (...) bleiben die Kinder darin lange Zeiten unbeaufsichtigt, weil ihre Elternganzzeitig außer Haus arbeiten” (Pulkkinen/Pirttimaa 2005: 81)³. Es wird deutlich, dass das finnische System keine ganztägige Beschulung vorsieht, sondern dass aus der Problematik der fehlenden Nachmittagsbetreuung von Kindern heraus, die sich aus Sicht des Jugendschutzes ergab, Schulen dazu übergangen, ein Mittagessen und daran anschließende Freizeitaktivitäten anzubieten. Der “Erfolg” des finnischen Schulsystems im Sinne von PISA liegt daher möglicherweise eher in den relativ kleinen Klassen und in Betreuungs- bzw. Lehrer-/Schüler-Schlüsseln. In Deutschland wird die Ganztagschule als eine neue Möglichkeit betrachtet, der sozialen Selektion, die dem Schulwesen insgesamt vorgeworfen wird, etwas entgegenzusetzen. Der Bezug zu Humboldt ist hier nicht direkt herzustellen, denn die Frage nach einer Halb- oder Ganztagschule war zu seiner Zeit nicht relevant, da zunächst im Vordergrund stand, möglichst viele Kinder in strukturierter und an nationalen Zielen orientierter Weise zu beschulen.

Eine internationale Vergleichsarbeit zu Aspekten des Bildungswesens hat Elisabeth Karnatz vorgelegt. In der Publikation *Internationale Lösungsansätze in der frühkindlichen Bildung* (2008) stellt sie Systeme vorschulischer Betreuung und Bildung in Irland, Finnland, Neuseeland, Frankreich, Großbritannien, Schweden und Dänemark vor und stellt sie einander gegenüber. In der historischen Betrachtung wird deutlich, dass in vielen Ländern eine institutionelle Kinderbetreuung im Zusammenhang mit der Industrialisierung entstand. Arbeiterkinder sollten zunächst betreut werden und später kam auch eine nach pädagogischen Gesichtspunkten organisierte Form von kindlicher Bildung hinzu, an deren Anfang unter anderem Friedrich Fröbel und Maria Montessori standen (vgl. Karnatz 2008: 166). Heute unterscheiden sich die Systeme unter anderem im üblichen Alter der Kinder bei Eintritt in die frühkindliche institutionelle Betreuung sowie in der Frage, ob Kindergarten oder ähnliche Einrichtungen kostenpflichtig oder -frei sind bzw. ob ein Anspruch der Eltern darauf besteht oder nicht. Neben diesen formalen Aspekten liegt aktuell der Schwerpunkt in vielen Ländern auf einer pädagogischen Weiterentwicklung der Angebote verbunden mit Aspekten der Qualitätssicherung. Die Rahmenpläne sind “in ihren Grundgedanken ähnlich. (...) Dabei wird die ganzheitliche Entwicklung des Kindes bedacht” und die Entwicklungsbeobachtung der Kinder durch das pädagogische Personal als wichtiger Aspekt der Arbeit und der Evaluation zugrunde gelegt (vgl. Karnatz 2008: 172 ff.). In den untersuchten Ländern gelten die zugrunde liegenden Curricula und die Vorgaben bezüglich der Professionalisierung der Pädagogen als wichtige Grundlagen einer qualitativ hochwertigen Bildung. In dieser Hinsicht hätte sich Wilhelm von Humboldt möglicherweise bestätigt gefühlt, auch wenn zu seiner Zeit die Betreuung oder gar Bildung von Kleinkindern noch kaum Beachtung fand.

³ Im weiteren Verlauf weisen die Autorinnen mehrmals auf Untersuchungen hin, die deutlich gemacht haben, dass die fehlende Nachmittagsbetreuung für Kinder problematisch sei. Dennoch findet sich im Text weder in historischen Bezügen noch für heutige Strukturen die Thematik der *berufstätigen Mütter*, die in Deutschland bis heute diskutiert wird. Stattdessen wird von der Tatsache berichtet, dass Eltern in der Regel ganztägig arbeiten würden, dass Paare mit Kindern gemeinsam sogar mehr Stunden arbeiten als Paare ohne Kinder und die Nachmittagsbetreuung wird als ein allgemein-strukturelles Problem betrachtet, das auf kommunaler oder schulischer Ebene zu lösen ist.

Eine bekannte und anerkannte Form des Vergleiches nationaler Bildungssysteme sind Schulvergleichsstudien. Es bestehen weitere Programme wie der OECD Bildungsbericht, doch insbesondere PISA hat in Deutschland und international Aufsehen erregt. Während PISA und IGLU um nationale Themen erweitert werden können, sind sie grundsätzlich zunächst darauf ausgerichtet, einen internationalen Vergleich anzustellen. 65 Länder nahmen an der letzten PISA-Untersuchung von 2009 teil, 17 Staaten an IGLU aus dem Jahr 2006. Alle Berichte weisen für Deutschland darauf hin, dass hier der Schulerfolg erheblich von der Bildung und dem sozialen Status der Eltern abhängt. Diese Dynamik wirkt sich unter anderem besonders auf Kinder mit Migrationshintergrund aus. Bildungseinrichtungen selbst bemühen sich ebenfalls um Vergleiche oder werden verglichen. Ein beispielhaftes Ergebnis hiervon sind "Ranking-Listen", die veröffentlicht werden und die Schulen und Hochschulen bewerten und in eine Rangfolge bringen, aus der ersichtlich ist, welche die "besten" Institutionen sind. Beispiele hierfür sind das *CHE-Ranking* (vgl. Centrum für Hochschulentwicklung) oder ein Ranking, das die Zeitschrift *WirtschaftsWoche* veröffentlicht (vgl. Schmidt, K. 2013). Zum einen werden diese Rankings in nationalem Rahmen aufgestellt, zum anderen gibt es sie auch auf internationaler Ebene, wie das britische *World University Ranking* der Zeitung *Times* (vgl. Times 2012) oder das *Eduniversal Ranking Worldwide Business Schools Ranking* (vgl. Eduniversal Ranking), das einen Fokus auf Wirtschaftswissenschaften legt. Vielen Hochschulen ist der Rang in diesen Listen wichtig, denn die Rankings bekommen viel öffentliche Aufmerksamkeit. Studieninteressierte können sich nach ihnen richten, aber sie dienen auch als Monitor für Hochschulen als Arbeitsplätze für Wissenschaftler, als Forschungseinrichtungen, die auch für die Wirtschaft interessant sind und als Träger politischer Aktivitäten. In einem Zeitungsinterview erklärt Phil Baty, leitender Redakteur der Zeitschrift *Times Higher Education*: "Inzwischen sind Hochschulrankings vor allem ein wichtiges politisches Instrument. Die akademische Globalisierung vollzieht sich rasend schnell. Hochschulen rekrutieren ihre Mitarbeiter auf der ganzen Welt, Wissenschaftler pendeln zwischen verschiedenen Ländern hin und her und Investoren sind weltweit auf der Suche nach zukunftssträchtigen Forschungsprojekten. Auch Regierungen wollen einen Überblick haben, welche Forschung wo führend ist, die Etablierung von renommierten Hochschulen bedeutet für sie auch Innovation und wirtschaftlichen Fortschritt" (Holzmüller 2011).

Die Positionierung einzelner Hochschulen in diesen Ranglisten hängt natürlich stark von den zugrunde gelegten Kategorien ab, die je nach Ranking von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst werden und häufig wirtschaftliche Interessen im Hintergrund haben dürften. Angesichts der steigenden Bedeutung von Rankings wird hier ein weiteres Mal die Verquickung wirtschaftlicher Grundlagen mit Bildungsentscheidungen deutlich – solange es keine internationalen Rankings gibt, die explizit an alternativen Kategorien⁴ ausgerichtet sind und sich in der Öffentlichkeit etablieren. An dieser Stelle ist noch einmal darauf hinzuweisen, welche Standards es waren, die Humboldt bei der Etablierung einer Universität wichtig waren und die bis heute mit seinem Namen verbunden sind:

- Einheit von Lehre und Forschung
- Freiheit von Lehre und Forschung
- Autonomie der Hochschulen und gleichzeitig Trägerschaft durch den Staat

⁴ Solche Kategorien können sein: soziale Vielfalt, Anzahl von Absolventen aus "bildungsfernen" Familien, Aspekte von Nachhaltigkeit, Partizipationsmöglichkeiten, Berücksichtigung von Studierenden mit Kindern oder vieles mehr.

- Wissenschaft im Zentrum des Hochschulwesens

Während die Idee der *Einheit* von Lehre und Forschung sich auf eine Universität bezieht, an der die Lehre auf Forschung und fachlicher Weiterentwicklung basiert, meint die *Freiheit* von Lehre und Forschung, dass beide ohne äußere Einflüsse und Erwartungen stattfinden können, sondern aus den Interessen der Lehrenden und Studierenden heraus. Die Hochschule ist *autonom*, das heißt frei von staatlicher Regulierung, wird aber dennoch vom Staat getragen und ist rein auf *Wissenschaft* ausgerichtet. Diese Charakteristika finden sich in vielen modernen Hochschulen wieder. Die aktuelle Ausrichtung vieler Einrichtungen auf wirtschaftliche Ziele sucht man dagegen bei Humboldt weitgehend vergeblich. Dennoch ist auch die humboldtsche Universität nicht frei von ideologischem Denken und möglicherweise war die Ausrichtung auf eine Gesundung des Staates und der Nation in ihrer Bedeutung vergleichbar mit heutiger Fokussierung auf wirtschaftliche Fragen. Vor diesem Hintergrund war auch Humboldts Universität nicht etwa auf die Verbreitung von Wissen und Kreativität in breiten Bevölkerungsschichten angelegt und wollte durchaus nicht jedem die Möglichkeit zur freien intellektuellen Entfaltung geben. Nur etwa ein Prozent der Schulabsolventen besuchte anschließend die Hochschule – im Vergleich zu über 30 Prozent heute (vgl. Krull 2009: 5). Die Hochschule zu Humboldts Zeiten war eine elitäre Einrichtung, die sich an eine kleine Zielklientel richtete, denn sie hatte zwei Gruppen hervorzubringen: Zum einen war es ihre Aufgabe, Staatsdiener für ein funktionierendes und zu stärkendes Preußen auszubilden und zum anderen musste sie – unter anderem genau dafür – sich selbst weitere Forscher und Professoren erschaffen.

Unabhängig davon, ob Standards und Vergleiche von Hochschulen auf wissenschaftlicher Ausrichtung beruhen oder wirtschaftliche, politische oder auch ideologische Interessen bedienen – es gilt grundsätzlich, dass sie zu Angleichungen der Bildungssysteme oder -einrichtungen aneinander führen können und vielleicht sollen – sofern diese Vergleiche ausreichend Aufmerksamkeit in der jeweiligen Fachöffentlichkeit hervorrufen und im globalen Kontext Anerkennung finden. In dem Moment, in dem ein Standard als gesetzt erscheint und es als gewinnbringend und sinnvoll gesehen wird, diesem zu entsprechen, wird er in der Ausrichtung eines Systems oder einer Organisation einen hohen Stellenwert einnehmen und die Entwicklung beeinflussen. Unterschiedliche Faktoren bestimmen dabei, welche Standards sich durchsetzen und wo und wie lange sie Bestand haben. Grundsätzlich kann jedoch erwartet werden, dass internationale Vergleiche zu internationalen Angleichungen führen.

Globale soziale Fragen - Bildung als Menschenrecht

Es wird zu Wilhelm von Humboldts besonderen Verdiensten gezählt, dass er das Ende der ständisch-beruflichen Gliederung des Schulwesens eingeleitet und stattdessen ein einheitliches öffentliches Schulsystem ins Leben gerufen hat, das nun grundsätzlich allen Kindern Bildungschancen eröffnete. Nach Borsche ging es Humboldt trotz des neu aufkommenden aufklärerischen Gleichheits- und Freiheitsgedankens dabei nicht darum, Ungleichheiten in der Gesellschaft zu eliminieren, sondern lediglich Kinder gemäß ihrer individuellen Lage “proportionirlichst” zu fördern (vgl. Borsche 1990: 58 ff.). Diese Sicht weicht ab von der, die heute öffentlich diskutiert wird. Danach gehören Bildung und Chancengleichheit zusammen und es wird davon ausgegangen, dass gesellschaftliche und soziale Ungleichheiten beseitigt werden müssen und können. “Rund 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler verlassen in Deutschland am Ende der Pflichtschulzeit die Schule ohne hinreichende Kompetenzen für ihren weiteren

Lebensweg. Sie beginnen ihren Berufsweg mit schwerwiegenden Nachteilen und frühen Erfahrungen der Ausgrenzung. Dieser Ausgrenzung muss wegen ihrer persönlichkeitszerstörenden und volkswirtschaftlichen Nachteile entgegengewirkt werden” (Kuhn et al. 2009: 12). Was mit persönlichkeitszerstörenden Nachteilen gemeint ist, führt Heinz-Elmar Tenorth weiter aus, in der zu Merkmalen von Bildungsmisserfolgen auch psychische Auffälligkeiten, Störungen des Sozialverhaltens und höhere Delinquenz gezählt werden (vgl. Tenorth 2009: 39 f.).

Besonders deutlich wurden Diskrepanzen zwischen anzustrebender Chancengleichheit und tatsächlichen Auswirkungen des Bildungswesens im Zusammenhang mit der PISA-Studie und anderen internationalen Vergleichsuntersuchungen. Das Ergebnis, dass in Deutschland bestehende soziale Ungleichheiten durch das Bildungssystem noch verfestigt würden, hat zu zahlreichen Betroffenheitsäußerungen und verschiedenen Reformaktivitäten geführt. Doch diese Veränderungen finden anscheinend eher auf struktureller oder formaler Ebene statt und zu wenig in Bezug auf Methoden und Inhalte, da Neuerungen nur relativ zentral und behördlich angeordnet stattfinden können und allgemein gelten müssen. Dass andere Wege möglich wären, zeigt der Blick in Nachbarländer: “Reformen entstehen im englischen Schulwesen durch den einzelnen Lehrer, der einen für deutsche Verhältnisse weiten Spielraum zur Eigeninitiative durch den Schulleiter erhält” (Dresselhaus 2008: 208).

In Deutschland müssen dagegen immer mehr Schüler das Gefühl haben, für die unbewegliche, nach starren Curricula unterrichtende Schule und nicht für das sich viel schneller verändernde Leben zu lernen. Sie erleben Lehrpläne, mit denen ihnen “Stoff” beigebracht werden soll, während Fähigkeiten wie das Lernen zu lernen, Persönlichkeitsbildung oder informelle Selbstbildungsprozesse dahinter zurücktreten müssen. Collmar spricht vom “pädagogischen Paradox”, das das “mutmachende Zutrauen noch nicht vorhandener Fähigkeiten” beinhaltet (Collmar 2005: 53). Es entsteht bei vielen Kindern nicht nur das Gefühl, nichts Sinnvolles zu lernen, sondern Schule bewirkt Druck und Stress. Häufig ist Schule für Jugendliche vor allem mit negativen Erfahrungen verbunden und sie erleben “Schule als belastete Lebenszeit. (...) Schulische Lernzeit ist für sie nicht zukunftsfähig, weder in der Sicherung der Kompetenzen noch in der Vergabe der Zertifikate” (Kuhn et al. 2009: 14). Viele Schüler werden nicht gefördert, sondern bleiben hinter ihren Potenzialen zurück, unter anderem weil das Schulsystem darauf ausgerichtet ist, dass mit homogenen Gruppen gearbeitet wird, anstatt dass individuelle Möglichkeiten gefördert würden.⁵ Zudem weist Rainer Treptow in seinem Aufsatz *Ganztägige Bildungssysteme aus Sicht der Vergleichenden Sozialpädagogik* darauf hin, dass Schule einem weiteren Ziel dient, “nämlich der Sozialdisziplinierung von Kindern und Jugendlichen, ihrer Anpassung an Leistungsimperative, die nicht nur der Chancenstruktur der nationalen Beschäftigungs-, sondern der des internationalen Wettbewerbssystems geschuldet sind” (Treptow 2005: 186).

Es ließe sich die Frage stellen, welche Rolle Humboldt in dieser Dynamik einnimmt. Wilhelm von Humboldt als Humanist und als ein Verfechter individuell angemessener Bildungschancen hat zwar davon gesprochen, dass aus jedem Menschenkind durch Bildung ein Mensch werden solle, er hat dabei jedoch laut Biografen und Forschern nicht an weitreichende soziale Gleichheit gedacht. Ein Aufstieg von einem Stand in einen anderen wäre für ihn kein

⁵ Hier ist eine Dynamik über die Jahrzehnte und Jahrhunderte seit Humboldt entstanden, die eigentlich seinem Bildungsideal widerspricht.

erstrebenswertes Ziel gewesen und einen solchen Aufstieg dem gemeinen Volk gerade durch Bildung zu ermöglichen genauso wenig. Hadern wir also möglicherweise in Deutschland an einem kaum aufzulösenden Widerspruch? “Kultur und Bildung sind in Deutschland (...) stärker auf Abgrenzung gegenüber Nichtgebildete n bedacht denn auf Inklusion” (Kuhn et al. 2009: 34). Zum einen gilt Humboldt als einer der großen Denker des deutschen Bildungswesens und verkörpert das Ideal klassischer Bildung wie kaum eine andere historische Figur. Doch nach humboldtschem Ideal war Bildung durchaus so strukturiert, dass sie Herkunft widerspiegelte, da jedes Kind nach seinem Bedarf das zu ihm passende Ausbildungsziel am Ende seiner Schulzeit vor Augen hatte. Bildung war von daher bei Humboldt nicht als Aufstiegsweg gedacht. Sie war aber auch nicht gedacht als Verstärkung sozialer Ungerechtigkeiten. Benner spricht von einem “dritten Weg”, den Humboldt beschreitet, der die Individualität wertschätzt, sich nicht an den Ständen ausrichtet und allen Menschen ermöglicht, individuell an der Gesellschaft teilzuhaben (vgl. Benner 1990: 152). Humboldt selbst lässt sich in einigen Schriften detailliert zu Fragen des menschlichen Charakters aus und erwähnt die unterschiedlichsten Aspekte, die einen Charakter prägen können. Zu diesen gehören die Beschaffenheit der Seelenkräfte, der Sprachgebrauch, die auf den Charakter zurückwirkenden Eindrücke des Betrachters aufgrund von Äußerlichkeiten oder auch die Nationalität (vgl. Humboldt 1964: 145 ff.). An keiner Stelle weist Humboldt jedoch auf die Bedeutung der Ständezugehörigkeit hin, diese scheint in seinem Menschenbild nicht von Wichtigkeit zu sein. Dass die Suche nach der Bedeutung sozialer Zugehörigkeit bei Humboldt nicht immer zielführend ist, macht auch Bolle deutlich, der darauf hinweist, dass bei Humboldt der Mensch als Selbstzweck im Fokus steht und er sich auf die Bildung der eigenen Kräfte zu konzentrieren habe (vgl. Bolle 2008: 16). Ähnliches geht aus Humboldts Briefwechseln hervor (vgl. Rößle 1952: 43). Für den Humanisten Humboldt ging es darum das in allen Menschen angelegte Bedürfnis nach angemessener Bildung sichtbar zu machen und zu erfüllen. Vor dem historischen Hintergrund des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts ist dieses Ziel zunächst das erstrebenswerte: “Die Philosophie der Aufklärung und eine wachsende Zahl von Menschen berufen sich auf die Kraft der Vernunft, auf die Fähigkeit eines jeden Menschen zu eigenem Denken und eigenem Urteil, auf allgemeine Menschenrechte (...). Innerhalb dieses Prozesses werden auch das Kind und der junge Mensch als werdende Personen mit eigenem Anspruch entdeckt, als Wesen, die ein Recht auf die Entwicklung aller ihrer menschlichen Möglichkeiten (...) haben” (Klafki 2002: 16).

Zunächst ging der Gedanke der Menschenrechte im Zeitalter von Aufklärung und Humanismus also dahin, Erziehung grundsätzlich allen Kindern zukommen zu lassen und sie zudem als eigenständigen Prozess zu etablieren. Religion und Kirchen sollten sich nun erstmals aus diesem Prozess herausziehen, ebenso wie andere mächtige Gruppen. Die Wissenschaft der Erziehung begann in dieser Zeit, sich von Disziplinen wie Philosophie und Theologie abzuspalten (vgl. Klafki 2002: 16). Gleichzeitig entstand ein Konzept von Erziehung und eine Wichtigkeit dieser Disziplin, die Dresselhaus im Vergleich mit dem Bildungssystem der USA so formuliert: “Anders als in Deutschland ist Erziehung in den USA nie ein Wert an sich gewesen, sondern immer viel stärker Mittel zum Zweck” (Dresselhaus 2008: 206). Ob in Deutschland tatsächlich Erziehung als Selbstzweck gesehen wird, sei offengelassen. Zumindest kann gesagt werden, dass im Laufe der Jahrzehnte nach Humboldts Wirken eine Dynamik entstand, die später, etwa bei Bourdieu, bewusst gemacht wurde. Die Idee der “klassischen Bildung” setzte sich durch, die auch als solche bezeichnet wurde und als eine besondere Ausprägung von Bildung verstanden werden konnte. In Bezug auf diese “höhere Bildung” entstand ein

Selbstverständnis bestimmter gesellschaftlicher Schichten, eben diese für sich zu beanspruchen (vgl. Bourdieu 1983: 40 ff.). Aus einem solchen Verständnis konnte im Folgenden die Einschätzung anderer Schichten entstehen, hiervon ausgeschlossen zu sein und gegen diesen Ausschluss Widerspruch zu formulieren oder Bildung als etwas zu betrachten, was mit der eigenen Lebensrealität nichts gemein hat. Tatsächlich hat sich eine Einstellung entwickelt, die Kuhn et al. unter der an Bourdieu angelehnten Überschrift "Leistungsorientierung als kultureller Habitus" beschreiben. Danach sei vielfach zu beobachten, dass Leistung in vielen Kontexten nur in begrenztem Rahmen erwünscht wird. Leistungsbereite Schüler gälten als "Streber", Lehrkräfte fürchteten um die Leistungshomogenität ihrer Klassen und wenn Leistung überhaupt befürwortet wird, dann "häufig eher als Drohung denn als positive Aufgabe, zu deren Bewältigung junge Menschen befähigt werden sollen und können" (Kuhn et al. 2009: 33).

Die Differenzen entwickeln sich weiter und entstehen heutzutage im nächsten Schritt durch die Vorstellungen, die in einer modernen, globalisierten Welt an die Menschen herangetragen werden. Hervorgegangen sind diese unter anderem aus den Konflikten um soziale Gleichheit, die in den 1960er- und 70er-Jahren die westlichen Länder beschäftigten. Zu bedenken ist dabei, dass andere europäische Staaten viel länger mit eher undemokratischen Schulformen arbeiteten als Deutschland. In Großbritannien und Frankreich etwa waren Schulen bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts weniger vom Gedanken der Gleichberechtigung getragen. Stattdessen waren sie stark von traditionellen, soziale Differenzen bewahrenden Ausrichtungen geprägt (England) oder sollten insbesondere Absolventen hervorbringen, die bestimmte staatliche oder berufliche Aufgaben erfüllen konnten (Frankreich) (vgl. Dresselhaus 2008: 226 f.). So waren Preußen und Deutschland lange Zeit in Europa vergleichsweise modern in Bezug auf ein bildungsgerechtes Schulwesen. Dennoch sieht Deutschland sich heute mehr als viele andere Länder mit dem Anspruch konfrontiert, sozialen Aufstieg und soziale Durchlässigkeit anzustreben und dabei kommt insbesondere dem Bildungswesen eine wichtige Rolle zu.

Zwar ist in Deutschland in den letzten Jahren die Abiturientenquote stetig gestiegen und lag 2005 bei etwa 45 % (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 288), blieb aber damit deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von etwa 60 %. Hierbei spielen soziale Aspekte eine Rolle, was sich auch bei der Entscheidung für ein Studium widerspiegelt. Darauf weist etwa die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks hin: "Danach liegen die Kinder aus Arbeiterhaushalten (...) mit einer Quote von 17 Prozent am unteren Rand der Studienbeteiligung, während die Quote bei Kindern aus Beamtenfamilien, in denen der Vater über einen Hochschulabschluss verfügt, bei 95 Prozent liegt" (Kuhn et al. 2009: 27). In einzelnen europäischen Ländern verlassen über 90 % eines Jahrganges die Schule mit der Qualifizierung, ein Studium aufnehmen zu können. Diese Werte zeigen, dass ein Bildungssystem Chancen breit verteilen kann, mit denen soziale Verbesserungen möglich werden. Dieser Anspruch wird dabei von außen an die Menschen herangetragen und wird gleichzeitig von Gruppen im Inneren gefordert. Dabei werden diese Forderungen begleitet durch Forschung und wissenschaftliche Erkenntnisse, wie Bildung reformiert werden könnte, um sozialen Aufstieg zu erleichtern. So wird etwa vorgeschlagen, in den Bildungseinrichtungen sollte gegenüber Kindern und Jugendlichen eine andere Haltung als bisher eingenommen werden, die die Verantwortung für die Erfolge und das Wohlergehen der Schüler bei den Institutionen und den Lehrern sieht. "Zahlreiche Forschungsarbeiten zeigen, dass die Erwartungen, die Lehrkräfte hinsichtlich der Potentiale und Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler haben, deren tatsächliche Bildungsverläufe beeinflussen können" (Kuhn et al. 2009:

16). Zu oft erleben Jugendliche, dass ihre (zumindest individuell als solche erlebte) Anstrengung in der Schule nicht zu guten Bewertungen führt. Zudem beobachten sie in Familie und Freundeskreis, dass ein Schulabschluss in vielen Fällen nicht zu einem gelingenden Übergang in einen Beruf führt. So erleben sie nicht, dass Leistung sich tatsächlich lohnt, und resignieren. Ähnliches ist bis in die Universitäten hinein zu beobachten, da zum einen “die Entscheidungen am Ende der Sekundarstufe II beim Übergang in die Hochschule (...) von finanziell und kulturell besser gestellten Elternhäusern anders gestaltet [werden], als von Facharbeiter- oder Migranteneltern” (Kuhn et al. 2009: 22). Zum anderen brechen eher Studierende aus “bildungsfernen” Schichten ihr Studium vorzeitig ab. Die Versäumnisse des Schulwesens werden zudem von der strukturellen auf eine persönliche Ebene verlagert, indem “schwache” Schüler schlechte Noten bekommen, Schuljahre wiederholen müssen und schließlich die Schule nach einem wenig qualifizierten Abschluss verlassen. Häufig versuchen Eltern, diesen Verlauf aufzufangen durch kostspielige, privat organisierte Nachhilfe oder gegebenenfalls durch Schulwechsel, wenn möglich auch auf Privatschulen. In allen diesen Fällen wird die Verantwortung von einer Institution zur anderen oder hin zu den Familien verschoben (vgl. John-Ohnesorg 2009: 3). Den Kindern und Jugendlichen ist damit nicht geholfen, Bildung wird so kaum erlangt, sozialer Aufstieg wird für viele unmöglich. Das Postulat vom “Lebenslangen Lernen” wird für viele schon in Kindheit und Jugend gescheiterte Lerner zur Floskel und zu einem Konzept, das sie weder interessiert noch betrifft.

Es fehlt also nicht an Wissen darum, welche Wege hierfür gegangen werden können. Auch werden bereits verschiedene Ideen umgesetzt. Diese erweisen sich jedoch häufig als unwirksam und entsprechen zum großen Teil auch gar nicht den wissenschaftlichen Erkenntnissen, die eigentlich ganz andere Wege weisen. Angesichts dessen stellt sich die Frage nach dem Warum umso dringender: Warum ist das deutsche Schul- und Bildungswesen trotz allen besseren Wissens und trotz aller Beteuerungen und Forderungen nach sozialer Durchlässigkeit noch immer nicht sozial gerecht? Einerseits hätte Schule zwar unter bestimmten Bedingungen Potenzial, Eigendynamiken zu entwickeln, die die Gesellschaft verändern könnten. Andererseits kann Schule aber auch dazu dienen, gesellschaftliche Gegebenheiten zu festigen und “unter weitgehender Determiniertheit durch das politische und ökonomische System die Reproduktion des Bestehenden zu übernehmen” (Dresselhaus 2008: 231). Eine ähnliche mögliche Begründung für eine Veränderungsresistenz des Schulwesens erwähnen Otto und Coelen gleich zu Beginn ihres Buches *Ganztägige Bildungssysteme*, denn obwohl sie festhalten: “Der Zwang zur Veränderung ist offensichtlich”, sehen sie “(trotz allmählich sich aufbauender Innovationsbereitschaft) noch keine ausreichende öffentliche Akzeptanz und damit noch keine lukrative Kosten-Nutzen-Rechnung für gesellschaftliche Machtgruppen” (Otto/Coelen 2005: 9). Eine weitere Erläuterung dieser Aussage erfolgt an dieser Stelle nicht, wäre aber interessant gewesen, denn je nach Perspektive lässt sich durchaus ein ökonomischer Nutzen von Investitionen in allgemeine Bildung erkennen: “Ökonomen sprechen von Bildung als Zukunftsinvestitionen [sic!] zur Erhaltung der Humanressourcen einer Gesellschaft” und als “Voraussetzung für eine positive gesellschaftliche Entwicklung” (Karnatz 2008: 20 f.). Vermutlich ist der Nutzen zu sehr auf allgemein-gesellschaftlicher und damit auf abstrakter und erst in Zukunft wirksam werdender Ebene zu finden und kann daher diejenigen nicht beeindrucken, die eher auf ihre eigene, individuelle “lukrative Kosten-Nutzen-Rechnung” schauen. Hat in Deutschland eine notwendige Weiterentwicklung humboldtscher Traditionen nicht ausreichend stattgefunden? Sind wir mit einem “Erbe” bedacht, das andere Länder nicht

haben und mit dem sie sich nicht auseinanderzusetzen brauchten? In gewisser Weise ist Wolfgang Klafki vielleicht so zu verstehen, wenn er erklärt: “Die Epoche der letzten Jahrzehnte des 18. und der ersten des 19. Jahrhunderts bezeichnet den Beginn eines Zeitalters, das im historischen Rückblick nicht (...) als relativ abgeschlossen gelten kann, sondern in dem wir – wengleich Mitwirkende und Mitleidende einer späten Teilphase – immer noch darinnen stehen” (Klafki 2007: 17).

Und wie auch immer die Situation in anderen Ländern aussieht – in Deutschland scheint das Bildungssystem nach wie vor genau vom Gegenteil der notwendigen Durchlässigkeit geprägt zu sein und so wirkt es stattdessen weiterhin verfestigend und verstetigend in Bezug auf soziale Selektion. Eine interessante Arbeit mit gewagten Thesen hat dazu Günter Dresselhaus vorgelegt. Die aktuelle Auflage der Arbeit *Deutsche Bildungstraditionen. Warum der Abschied vom gegliederten Schulsystem so weh tut* erschien 2008 und stellt schon in der Einleitung fest: “So halten die deutschsprachigen Nationen (...) nach wie vor am herkömmlichen gegliederten Schulsystem fest, während in den übrigen westlichen Industrienationen die Demokratisierung bzw. Vereinheitlichung des Schulsystems weitgehend vollzogen wurde” (Dresselhaus 2008: 21).

FAZIT

Während zu Humboldts Zeiten das moderne Denken ein Nationales war, ist in der ersten Hälfte des 21. Jahrhunderts die globale Perspektive üblich. Vor diesem Hintergrund hat die Globalisierung die meisten Bereiche des Lebens erreicht und damit auch das Bildungswesen. Diese Tatsache lenkt im Rahmen dieser Arbeit den Blick auf die Frage, welche Bedeutung internationale Ansätze in der Humboldt-Forschung haben könnten bzw. welche Rolle Humboldt in der internationalen und internationalisierten Bildungswelt heute noch spielt.

Die allgemeine Globalisierung ist vor allem ökonomisch motiviert und ausgerichtet. Diese Beobachtung legt den Schluss nahe, dass im Zuge einer Globalisierung der Bildung auch diese heute verstärkt von wirtschaftlichen Zusammenhängen geprägt ist. Zunächst haben aktuelle Ökonomieentwicklungen dazu geführt, dass in vielen Regionen der Erde die produzierenden Branchen denen gewichen sind, in denen eher wissensbasiert gearbeitet wird. Das hat eine Verschiebung bewirkt, nämlich von einem *statischen Können* hin zu einem *dynamischen Lernen*. Ein existenzieller Teil der globalen Entwicklung ist das Internet, das das Lernen, insbesondere das informelle Lernen, revolutioniert hat und theoretisch den Menschen Informationen als eine Ressource des Überflusses weltweit zur Verfügung stellen könnte. Da es jedoch nicht für alle zugänglich ist, entsteht im Gegenteil die Wirkung, dass das Medium Internet neue soziale Trennlinien schafft.

Obwohl dem Bildungswesen in einer wissensbasierten Umwelt eine besonders große Bedeutung zukommt, scheint es in Deutschland kaum in der Lage zu sein, den neuen Anforderungen gerecht zu werden. Es wird beklagt, dass zu viele Schüler mit zu wenig auf den (Berufs-)Alltag ausgerichteten Kompetenzen in der Schule ausgerüstet werden. Zudem wurde festgestellt, dass weder in Deutschland noch global die Bildungssysteme dem Anspruch gerecht werden, zu mehr gesellschaftlicher Chancengerechtigkeit und Teilhabe zu führen. Stattdessen scheint das Schulwesen soziale Strukturen zu festigen und Bemühungen, diese Effekte zu verändern, sind bisher weitgehend gescheitert.

Im Zuge der – ökonomisch ausgerichteten – Globalisierung finden sich deutschland- und weltweit immer mehr privatwirtschaftlich organisierte Bildungsinstitutionen und Einrichtungen,

die wirtschaftliche Inhalte in den Vordergrund rücken. Damit erhalten geisteswissenschaftlich-musische Themen weniger Aufmerksamkeit und Wertschätzung. Das wäre aus Humboldts Sicht vermutlich kritikwürdig gewesen, da für ihn eine allgemeine Persönlichkeits- und Menschenbildung stets Grundlage aller weiterer berufsbezogener Bildungsbemühungen sein musste. Im Hochschulbereich gelingt es grundsätzlich dennoch, das humboldtsche Konzept von Forschung und Lehre grundsätzlich fortzuführen -soweit nicht im Rahmen der Umstellungen auf das Bachelor- und Mastersystem in einzelnen Fällen entweder Lehre oder Forschung nicht mehr ausreichend aufrechterhalten werden können. Auch im schulischen und vorschulischen Bereich sind Internationalisierungstendenzen zu beobachten, von denen jedoch zu häufig nur die Wohlhabenderen profitieren. Zwar kann davon ausgegangen werden, dass schon immer Menschen zu Bildungszwecken ihre Heimat verlassen haben – auch Humboldt selbst tat dies - doch haben Bildungsmigrationsbewegungen im globalisierten Leben zugenommen. Es bestehen viele Formen der Migration oder von Auslandsaufenthalten zu Bildungszwecken, von denen einige bereits wissenschaftlich untersucht wurden. Diese Studien haben für Deutschland unter anderem folgende Befunde ergeben: Ausländische Studierende sind aus unterschiedlichen Gründen gerade nach Deutschland gekommen, etwa, weil sie sich hier gute Berufsperspektiven erwarten oder die Qualität des deutschen Hochschulwesens schätzen. Viele von ihnen schöpfen ihre Entwicklungspotenziale jedoch nicht aus und müssen deutlich mehr Ressourcen in ihr Studium investieren als inländische Studierende, während sie ihre spezifischen – zum Beispiel sprachlichen – Ressourcen nicht nutzen können. Ungünstige Rahmenbedingungen während und nach dem Studium bewegen viele von ihnen dazu, Deutschland nach der Ausbildung wieder zu verlassen.

Zur Verbesserung des Hochschul- aber auch des sonstigen Bildungswesens ist es sinnvoll, internationale Vergleiche anzustellen. Unter Berücksichtigung der jeweiligen sozio-historischen und pädagogischen Bedingungen konnten in solchen Vergleichen verschiedene Ergebnisse festgestellt werden. Diese sind unter anderem:

- erfolgreiche Schulsysteme sind zum Beispiel solche, in denen die Klassen vergleichsweise klein sind und relativ viele Lehrkräfte mit relativ wenigen Schülern arbeiten (Finnland)
- in der frühkindlichen Bildung muss neben der ausreichenden Quantität auch der Blick auf die pädagogische Qualität gerichtet sein
- Hochschul- “Rankings” basieren eher auf ökonomisch ausgerichteten Kategorien und legen kaum noch Wert auf die qualitativen Standards der humboldtschen Universität, etwa die Einheit von Lehre und Forschung
- deutsche Abiturienten- und Hochschulabsolventenquoten liegen unter denen anderer europäischer Staaten
- es findet eine internationale Angleichung der Bildungssysteme statt, die auch auf die internationalen Vergleiche zurückgeht

Ging es Humboldt noch darum, alle Kinder gemäß ihrer individuellen Herkunft “proportionirlichst” zu fördern, sehen sich moderne Bildungssysteme mit dem Anspruch konfrontiert, gesellschaftliche und soziale Ungleichheiten bekämpfen zu sollen. Dies ist in Deutschland bisher kaum gelungen. Anstelle von Persönlichkeitsbildung und informellen Selbstbildungsprozessen nehmen viele Schüler eher Druck und Sozialdisziplinierung aus der

Schule mit. Viele Jugendliche erleben die dort verbrachte Zeit als verschwendet, bleiben hinter ihren persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten zurück und erkennen Schule nicht als Chance. Zwar wäre es Humboldt nicht um Schule als Aufstiegsweg aus dem Herkunftsstand heraus gegangen. Dennoch stellte er sich eine allen zugängliche Bildung vor, die gleiche Grundlagen schaffen sollte. Basierend auf seinem neuhumanistischen Menschenbild verbindet sich mit seinem Namen heute die Vorstellung einer "klassischen Bildung". Allerdings wird diese heute gesellschaftlich als eine verstanden, die nicht allen zugänglich ist, sondern sich eher an höher gestellte soziale Schichten richtet, während andere Gruppen sich davon nicht angesprochen fühlen.

In der modernen, globalisierten Zeit fehlt es daher an einem Bildungsverständnis, das Leistung befürwortet und dieses Leistungsvermögen grundsätzlich allen Kindern und Jugendlichen zutraut. Hierfür braucht es Bildungseinrichtungen, die eine positive Haltung gegenüber Schülern einnehmen und sich dafür verantwortlich fühlen, ihnen eine Bildung anzubieten, die sie als nützlich in der "realen Welt" erleben. Strukturen müssen sich den Individuen anpassen und Homogenitätsbestrebungen müssen abgelegt werden. Die Wissenschaft hat umfangreiche Befunde dafür vorgelegt, dass Bildung gelingen kann. Dennoch erweisen sich die auf politischer Ebene beschlossenen Reformen des Schul- und Bildungswesens als kaum wirksam. Zu viele Jugendliche bleiben ohne Perspektive und die Verbindung zwischen sozialer Herkunft und Schul- bzw. Berufserfolg konnte in den vergangenen zehn Jahren seit der ersten PISA-Studie nicht annähernd aufgehoben werden.

LITERATUR

- Benner, Dietrich (1990); Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Weinheim.
- Berglar, Peter (2008); Wilhelm von Humboldt. 10. Aufl. Reinbek.
- Bolle, Bernhard (2008); Das Lernberatungsgespräch im bildungstheoretischen Blickwinkel. Münster/New York/München.
- Borsche, Tilman (1990); Wilhelm v. Humboldt. München.
- Bösch, Sarah (2006); Wilhelm von Humboldt in Frankreich. Studien zur Rezeption (1797–2005). Paderborn.
- Bourdieu, Pierre (1987); Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1983); Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main.
- Brock, Ditmar (2008); Globalisierung. Wirtschaft – Politik – Kultur – Gesellschaft. 1. Auflage. Wiesbaden.
- Collmar, Norbert (2005); "Habe Mut, Dich Deiner eigenen Ressourcen zu bedienen". Soziale Arbeit und Bildung. In: Barz, Monika; Weth, Hans-Ulrich (Hg.), (2005), *Potenziale Sozialer Arbeit*. Stuttgart, s. 29–63.
- Dresselhaus, Günter (2008); Deutsche Bildungstraditionen. Warum der Abschied vom gegliederten Schulsystem so weh tut. Berlin.
- Eduniversal Ranking; <http://www.eduniversal-ranking.com/> (abgerufen am 10.6.2015).
- Flemmer, Walter (1964); Einführung. In: Wilhelm von Humboldt. Schriften, München.

- Hinderer, Walter (2007); Die deutsche Exzellenzinitiative und die amerikanische Eliteuniversität, Berlin.
- Hofmann, Jürgen (2010); *Welche Bedeutung hat das Humboldt'sche Erbe für unsere Zeit?* Vortrag anlässlich der 225. Veranstaltung der Humboldt-Gesellschaft in Berlin am 08.01.2010.
- Holzmüller, Maria (2011); Bewertung von Hochschulen. "Uni-Rankings sind nie objektiv", Süddeutsche Zeitung 6.6.2011, <http://www.sueddeutsche.de/karriere/bewertung-von-hochschulen-uni-rankings-sind-nie-objektiv-1.1104801> (abgerufen am 29.4.2016).
- Hölzl, Joachim (1997); Die Europäische Erziehungsministerkonferenz 1959–1994. Eine bildungstheoretische und bildungspolitikgeschichtliche Studie. St. Augustin.
- Humboldt, Wilhelm von (1964); *Schriften* (=Schriften) Ausgewählt und eingeleitet von Walter Flemmer, München.
- Kara, Atanur (2010); Der Übergang vom türkischen ins deutsche Bildungssystem; Türkische Hochschulabsolventen an deutschen Hochschulen, Saarbrücken.
- Karnatz, Elisabeth (2002); *Internationale Lösungsansätze in der frühkindlichen Bildung*, Berlin.
- Klafki, Wolfgang (2002); Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext: Ausgewählte Studien, Weinheim.
- Klafki, Wolfgang (2007); Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.
- KMK (2011), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2010/2011. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Bonn.
- Krull, Wilhelm (2009); Hat das Humboldtsche Bildungsideal noch eine Zukunft(?) Impulsreferat zum Symposium "Wissen und Geist. Universitätskulturen". Leipzig, 2009; http://www.volkswagenstiftung.de/fileadmin/downloads/Leipzig_2013_20Mai_202009.pdf (abgerufen am 31. Oktober 2015).
- Kuhn, Axel (1989); Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Debatten um die Französische Revolution in Deutschland, Hannover.
- Kuhn, Hans-Jürgen et al (2009); Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf. Wie Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird. Eine Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin.
- Netzwerk Migration in Europa, Deutschland (2012), Zuwanderungspotential ausländischer Studierender nicht genutzt. In: *Newsletter Migration und Bevölkerung*. Ausgabe 4, Mai 2012, S. 3–4., http://www.migration-info.de/mub_aktuell.php.
- OECD (2000), PISA – Internationale Schulleistungsstudie der OECD. Berlin 2000; http://www.oecd.org/document/20/0,3746,de_34968570_39907066_39648148_1_1_1_1_00.html (abgerufen am 23. Oktober 2015).
- Oelerich, Gertrud (2005); Anregungen durch die Ganztageseinrichtungen in Japan und Russland. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Coelen (Hg.): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*, Münster, s. 169–175.

- Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas (2005); Es wird sich was bewegen müssen... Das deutsche Bildungssystem und der internationale Kontext. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Coelen (Hg.): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*, Münster, s. 9–19.
- Peters, Michael A. (2005); Bildung und Ideologien der Wissensökonomie: Europa und die Politik des Nacheiferns. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Coelen (Hg.): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*, Münster, s. 23–38.
- PISA (2009); Ergebnisse: was Schülerinnen und Schüler wissen und können; Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Bielefeld o. J.
- Ploetz Verlag (1986); *Der farbige Ploetz. Illustrierte Weltgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Freiburg/Würzburg.
- Pulkkinen, Lea - Pirttimaa, Raija (2005); Der 'integrierte Schultag' in Finnland. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Coelen (Hg.): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*., Münster, s. 81–90.
- Röhrs, Hermann (2001); *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*, Stuttgart.
- Rößle, Wilhelm (Hg.) (1952); *Wilhelm von Humboldt. Briefe*, München.
- Schalenberg, Marc (2002a); Das Humboldt'sche Bildungsideal und die raue Wirklichkeit des 21. Jahrhunderts, Einführungsvortrag an der Universität Jena. http://www.uni-jena.de/Humboldt_heute.html (abgerufen am 19. Oktober 2015).
- Schalenberg, Marc (2002b); Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des 'deutschen Universitätsmodells' in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810–1870). Basel.
- Schalenberg, Marc (2001); Humboldt in Großbritannien. Oder: Was ein preußischer Gesandter an englischen Universitäten ausrichten kann. In: Rainer Christoph Schwinges (Hg.) *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*. Basel, s. 231–245.
- Schmidt, Kristin (2013); Uni-Ranking. Die besten Unis sind in der Provinz. In: *Wirtschaftswoche* vom 11.4.2013; abrufbar unter [www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/uni-ranking-die-besten-unis-sind-in-der-provinz-/8023206.html?](http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/uni-ranking-die-besten-unis-sind-in-der-provinz-/8023206.html?adwords=Karriere_Top_Unis.Hochschulranking.uniranking&gclid=CKGRnIaR2bcCFdShtAodJx8AQQ)
adwords=Karriere_Top_Unis.Hochschulranking.uniranking&gclid=
CKGRnIaR2bcCFdShtAodJx8AQQ; zuletzt abgerufen am 10.06.2015.
- Schwinges, Rainer C. (2001); Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells. Eine Einführung. In: Schwinges, Rainer C. (Hg.): *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*. Basel, s. 1–16.
- Sroka, Wendelin (2005); Ganztägige Bildungssysteme aus Sicht der Vergleichenden Schulpädagogik. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Coelen (Hg.): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*. Münster, s. 179–183.
- Tapper, Ted - Palfreyman, David (2010); *The Collegial Tradition in the Age of Mass Higher Education*. Dordrecht, Heidelberg, London.

Tenorth, Heinz-Elmar (2009); Die Risikogruppe in den Mittelpunkt rücken. In: Hans-Jürgen Kuhn et al. (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf. Wie Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird. Eine Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung*, Berlin, s. 38–42.

Times Higher Education (2012), in: Times vom 4.10.2012; abrufbar unter: <http://www.timeshighereducation.co.uk/> (abgerufen am 10.6.2015).

Treptow, Rainer (2005), Ganztägige Bildungssysteme aus der Sicht der Vergleichenden Sozialpädagogik, In: Otto, H.U./Coelen, Th. (Hrsg.): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*. Münster/New York, s. 179-188.

Abkürzungsverzeichnis

ERASMUS European Community Action Scheme for the Mobility of University Students. In der Praxis ist Erasmus ein Hochschulaustausch.

KMK Kultusministerkonferenz

OECD Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Cooperation and Development)

PISA Programme for International Student Assessment

GENİŞ ÖZET

Wilhelm von Humboldt, yalnızca Prusya ile Almanya’da değil dolaylı veya dolaysız olarak başka birçok ülkede de etkili olur. Bu etkileme sürecinde gelişen düşünceler, küreselleşmeye bağlı olarak uluslararası eğitimin şekillenmesine nüfuz eder; Humboldt’un ismi önemsenen bir yer işgal eder.

Küreselleşme olgusu, her şeyden önce iktisadi eğilimler taşır. Eğitimde gittikçe artan iktisadi yönelişler başka alanların değişim ve dönümünü de zorlar. Bu etki alanlarından biri, demokratik gelişim safhalarına olan katma değer olarak ele alınabilir. Ne var ki küreselleşmenin somut araçlarından biri olan internet yoluyla bilgiye kolay ulaşma imkânı, küreselleşme imkânıyla paralel bir sonuç doğurmaz. Beklenen demokratik gelişimlerin doğmaması bir yana, internetin dijital anlamda bölünmeye ve farklılığa neden olduğu gözlenir. Bu durum Almanya içinde ve Humboldt geleneklerinde bir gerileme ortaya çıkarır; okullarda ve öğrenme yöntemlerinde oluşan eşitsizlikler ve aynı bağlamdaki diğer adaletsizlikler, Almanya içinde ciddi tartışmaları beraberinde getirir. Bütün bu tartışmalar, her geçen gün eğitim sisteminin altını oyar, zeminini zayıflatır, sosyal eşitsizlikleri daha da görünür kılar. Mesleğe dayalı okul sisteminin artması; edebiyat, sanat, müzik gibi alanlarda değer kaybı ortaya çıkar. Yüksekokul sisteminde mesleğe dayalı eğitimi savunan Bologna reform sürecine rağmen öğrenme ve araştırmada birlik ile özgürlük ilkeleri devam eder. Yine de küreselleşme süreci ve bu reformlardan dolayı uluslararası eğitim sistemine iştirak etme olanağı ciddi şekilde kısıtlı kalır. Günümüzde uygulanan reformlar, okul sisteminden çıkış yapan öğrenciler ile sosyal yapılar arasında güçlü bir yarıklık meydana getirir.

Humboldt’un söylediği gibi; kim geçici de olsa eğitimin amacından saparsa kendinde olan potansiyelini de bitirmiş olur. Öyleyse kişiler ve kurumlar, söz konusu “amaç”

çerçevesinde yönünü tayin etmelidir. Bu bağlamda Humboldt, üniversitelerin gelişiminde devlet ile bilim arasındaki rol dağılımını çok önemli bulur. Hala bu konuda onun ortaya koyduğu fikirler önemini korur. Özellikle; eğitimde birlik, araştırmanın tamamen özgürlükle kullanılması, bilimin faaliyet alanının sadece üniversitelerin olması, ayrıca bu kurumların kendi içinde özerk yapılanması gerektiği ve devletin üniversiteleri desteklemesinin zorunlu olduğu yönündeki fikirler, en temel olanlardandır. Öte yandan, üniversitelerin kişiyi meslek hayatına hazırlama yeri olup olmadığı yönündeki tartışmalarda da Humboldt, üniversitelerin kişileri meslek hayatına hazırlamak gibi bir görevi yüklenemeyeceğini savunur. Üniversitelerin ana ödevi, sadece bilimin daha ileri gitmesine katkı ve imkân sağlamaktır. Bu fikirler, kimi ülkelerde uygulama alanı bulurken kimilerinde bir entegrasyon süreci dahilinde kısıtlı alan bulur ya da hiç uygulanmaz. Ancak Humboldt'un ve eğitime dair fikirlerinin etkileri ve kendine sürekli bir tartışma alanı bulması, kendini koruyan bir gerçekliktir.



Yıl: 6, Sayı: 21, Eylül 2019, s. 26-37

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Cevat EKER¹, Ayşe AKAR ELEKOĞLU²,

Pınar KAMAR³, Murat KAMAR⁴

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNE YÖNELİK YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Özet

Günümüzde meydana gelen değişim ve gelişmeler bireylerin birtakım becerilere de sahip olmaları gerekliliğini beraberinde getirmiştir. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu beceriler, “Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri”, “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri”, “Yaşam ve Kariyer Becerileri” olmak üzere 3 ana başlık altında 13 beceri olarak ele alınmaktadır. Araştırma, öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaokullarda görev yapan 86 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak “21. yüzyıl Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve gruplar arası karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t-testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin genel yeterlik algılarının yüksek olduğu, “Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri” alt boyutlarında ise erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu, “Yaşam ve Kariyer Becerileri” alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu, kıdem değişkenine ise farkın olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: 21. Yüzyıl becerileri, Yeterlik algısı, Öğretmen

INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF COMPETENCE TOWARDS 21st CENTURY SKILLS

Abstract

The changes and developments of today have brought along the necessity of individuals to have some skills. These skills, called as 21st century skills, are considered as 13 skills under 3 main headings as “Learning and Innovation Skills”, “Knowledge, Media and Technology Skills” and “Life and Career Skills”. The aim of this study is to examine the perception of proficiency of 21st century skills of secondary school teachers in terms of different variables such as gender and professional seniority. The population of the study consists of 86 teachers working in secondary schools in 2018-2019 academic year. The research is a descriptive study in screening model. In the research, “21. Century Proficiency Perception Scale” was used as data collection tool. Obtained data were used for independent samples t-test and one-way analysis of variance for frequency, percentage, arithmetic mean and intergroup comparisons. As a result it was concluded that teachers' perceptions of competence regarding 21st century skills were high.

Key words: 21st Century skills, Competence perception, Teacher

¹ Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Programları ABD, cevateker@gmail.com

² Y. Lisans Öğrencisi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Programları ABD, ayse.akarelekoglu@gmail.com

³ Y. Lisans Öğrencisi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Programları ABD, pinar_catak89@hotmail.com

⁴ Y. Lisans Öğrencisi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Programları ABD, muratkamar406@gmail.com

GİRİŞ

Günümüzde ekonomik, teknolojik, siyasal ve kültürel gelişmelerin etkisiyle hızlı bir değişim yaşandığı görülmektedir. Günümüz koşullarının gerektirdiği niteliklere sahip bireylerin eğitim sistemi tarafından yetiştirilmesi çok önemlidir. Bu noktada eğitimin amacı, bireyi hızla değişen dünyaya uyumunu kolaylaştırmaktır denilebilir. Bireylerden beklenen ise, sadece bilen değil, öğrenen, eleştiren, düşünen, sorgulayan, yenilikçi ve bu yeniliklere uyum sağlayabilen, kısaca 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarıdır.

21. yüzyıl becerileri anlamayı ve performansı içerir. Bu beceriler bireylerin bilgi çağında ihtiyaç duyacakları becerilerini geliştirilmesi için belirlendiğini söyleyebiliriz 21. yüzyıl becerileri bu yüzyılın bilgi toplumunda bireylerin iyi vatandaşlar olmalarını ve nitelikli iş görenler olmalarını sağlayan çeşitli özellikleri ifade etmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009). 21. yüzyıl becerileri, bireyleri içinde bulunduğumuz bilgi çağına hazırlamak için geliştirilen bir program olarak görülebilir. 21. yüzyıl becerilerinin farklı kurum ve kuruluşlar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırdıkları görülmektedir. Alan yazında yaygın olarak kullanılan ve bu çalışmada temel alınan bir diğer sınıflama ise P21'e (2016) aittir. Bu sınıflama, öğrencilerin iş ve yaşamda başarılı olmaları için sahip olması gereken becerileri, bilgileri ve yeterlikleri içermektedir. Bu çerçevede belirlenen yeterlikler; içerik bilgisi, temel öğrenme becerileri uzmanlığı ve dil yeterliklerinin karışımı olarak oluşturulmuştur. P21, iş yaşamında ve sosyal yaşamda başarılı olmak için sahip olunması gereken beceriler olarak tanımladığı 21. yüzyıl becerilerini üç ana başlık altında ve on üç beceri olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflamada bireyin sahip olması gereken beceriler şöyledir:

1. *Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri*; Yaratıcı Düşünme, Eleştirel Düşünme, Problem Çözme, İletişim, İşbirliği becerisi
2. *Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri*; Bilgi Okuryazarlığı, Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı becerisi
3. *Yaşam ve Kariyer Becerileri*; Esneklik ve Uyum, Kendini Yönetme, Sosyal Beceriler, Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik, Liderlik becerisinden oluştuğu görülmektedir.

21. Yüzyıl becerilerinde, yaratıcı düşünmeye, eleştirel düşünmeye, işbirliği içinde çalışmaya ve problem çözmeye vurgu vardır. 21. yüzyıl becerileri; bilmeyi değil bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi kullanmayı, farklı kültürlerle saygı ve farklı kültürlerle bir arada yaşamayı kapsar. 21. yüzyıl becerilerinde iyi bir vatandaş yerine etkin bir vatandaş vurgusu vardır. Teknolojik araçları kullanabilme ve teknoloji okuryazarı olmak önemlidir. Bu becerilere sahip olan bireyler yaşamalarını daha nitelikli ve üretken sürdüreceklerdir (Anagün, vd., 2016).

21. yüzyıl becerileri yaşam boyu öğrenme için gerekli beceri ve yeterlilikleri içermesi nedeniyle ortaokul öğrencilerinin bu becerileri kazanmaları önemli hale gelmiştir. Ortaokulun, örgün eğitimin en temel aşamalarından biri olduğu düşünüldüğünde, Eğitimcilerin bu basamakta öğrenim gören öğrencilerde 21. yüzyıl becerilerini geliştirme sorumluluğu vardır (Shin ve Lee, 2008). Bu sebeple, 21. yüzyıl becerilerinin bireylere kazandırılmasında okul ve öğretmenlerin önemi çok büyüktür. Son yıllarda ülkemizde öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerine yer verildiği görülmektedir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 21. yüzyıl öğrenci profili (2011) adlı çalışmada öğretmenlerin davranışları, hâl ve hareketleri ve kişiliği ile öğrencilere örnek olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Çünkü bu öğrenciyi yetiştirecek insan unsuru öğretmenlerden oluşmaktadır. Kendini mesleğine adanmış ve arzulanan eğitimi veren öğretmen

yetiştirmek oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının etkin bir yöntemle seçilmesi ve onlara en iyi eğitimin verilmesi; buna ek olarak öğretmenlik mesleğinin prestijinin ve saygınlığının toplum bilincine yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, 21.yüzyılda eğitim sistemlerinin en önemli amacı, bireylere kendi öğrenme beklentilerine yönelik farkındalık kazandırılarak, üst düzey düşünme becerilerini geliştirebileceği ve değişen toplum şartlarına uyum sağlayabilecek bilgi ve beceri edinebileceği öğrenme ortamları oluşturulması olarak ele alınmalıdır (Şenel ve Gençoğlu, 2003). Öğretmenlerin bu becerilere sahip olarak öğrencilere de yol göstermeleri ve becerilerin kazandırılması açısından önemlidir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

21. yüzyıl becerileri bireylerin, yaşamlarını daha anlamlı ve nitelikli bir biçimde sürdürebilmelerinde, karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebilmelerinde, çevresinde ya da toplumda yaşanan olaylara farklı açılardan bakarak yorumlayabilmelerinde, akademik ve sosyal yaşamlarında daha başarılı olmalarında etkili olacağı açıktır. 21. yüzyıl becerilerini bireyler eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılabilir. Bu sebeple öğrencilerin bu becerileri kazanmalarında en büyük rolün öğretmenlerde olduğu söylenebilir. Bu sebeple öğretmenlerin bu becerileri öğrenme öğretme sürecinde ve ders etkinliklerinde sıklıkla kullanmaları gerekmektedir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde 21.yüzyıl becerilerine yönelik yurt içinde (Anagün vd., 2016; Aslan, 2015; Atalay, 2015; Çolak, 2018; Gencel, 2013; Gülen, 2013; Kalyoncu, 2012; Karakoyun, 2014; Murat, 2018; Yalçın, 2018) ve yurt dışında (Campbell, 2015; Dibenedetto, 2015; Maneen, 2016; Missset, 2012; Sweet, 2014) araştırmaların yapıldığı, yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak, öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerilerine sahip olma düzeyleri belirleme, çeşitli etkinliklerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirilmesindeki etkisini belirleme ve 21. yüzyıl becerilerini öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendiren araştırmalar olduğu görülmektedir. Ancak ortaokul öğretmenlerinin yeterli algılarını belirlemeye yönelik araştırmaların yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yönelik yeterli algılarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem) göre incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır

1. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine dair yeterli algıları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine dair yeterli algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine dair yeterli algılarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistikler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yeterli algılarının incelendiği tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu içinde bulunduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Betimsel

modelde, araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olay, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2016).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Zonguldak İli Ereğli ilçesinde ortaokullarda görev yapan N=86 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma belirlenen bu evren üzerinde yürütülmüş olup, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. İstatiksel analizler N= 86 ölçek üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan, örnekleme yer alan ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo1o: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	57	66,3
Erkek	29	33,7
Toplam	86	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 86 öğretmenin % 66,3 kadın, %33,7erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre dağılımı tablo 2’te gösterilmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki kıdem	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 yıl	8	9,4
6-10 yıl	20	23,5
11-15 yıl	44	51,8
16 yıl ve üstü	13	15,3
Toplam	86	100,0

Tablo incelendiğinde, araştırmaya toplam katılan toplam 86öğretmenin; % 9,4 1-5 yıl, %23,5 6-10 yıl, %51,8 11-15 yıl, %15,3 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla 21. yüzyıl beceri algılarını belirlemeye yönelik Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) tarafından geliştirilen “ Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli likert biçiminde hazırlanan ölçekte 21. yüzyıl becerilerini içeren ifadeler yer almaktadır. Ölçek toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri olmak üzere toplam 3 alt faktörden oluşmaktadır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda tüm ölçeğin Cronbach alfa değeri .889 dur. Faktörler bazında Cronbach alfa katsayılarına bakıldığında Faktör 1 için 0.845, Faktör 2 için 0.826 ve Faktör 3 için 0.810değerleri hesaplanmıştır. Yapılan bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Toplanan verilerin güvenilirlik katsayısı 0,91 olarak belirlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarını belirlenmesi için kullanılan ölçekten alınan puan ortalamaları aşağıda belirtilen değerlere göre yorumlanmıştır.

- Hiçbir zaman (1.00 – 1.80) / çok düşük
- Nadiren (1.81 – 2.60) / düşük
- Bazen (2.61 – 3.40) / orta
- Sık sık (3.41 – 4.20) / yüksek
- Her zaman (4.21 – 5.00) / çok yüksek

Ayrıca araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formu aracılığıyla katılımcıların cinsiyet ve mesleki kıdemlerine ilişkin bilgileri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve gruplar arası karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t-testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi ise .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma verileri doğrultusunda, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın birinci sorusu “Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu soruya bağlı olarak elde edilen bulgular tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3. 1: Öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarına ilişkin veriler

	N	En düşük puan	En yüksek puan	x	Ss	
Alt Boyutlar	Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	86	2.78	5.00	4.30	.53
	Yaşam ve Kariyer Becerileri	86	2.88	5.00	4.39	.46
	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	86	3.00	5.00	4.44	.50
21. Yüzyıl Becerileri (Genel)	86	2.86	4.98	4.36	.43	

Tablo 3.1. incelendiğinde, öğretmenlerin Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının genel ortalaması “çok yüksek” aralığında olduğu görülmektedir. 21. yüzyıl becerileri yeterliklerini oluşturan alt boyutlar incelendiğinde ise, Öğrenme ve Yenilenme Becerileri alt boyutu için “çok yüksek”; Yaşam ve kariyer becerileri için “çok yüksek”; Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri alt boyutlarında ise “çok yüksek” aralığında olduğu sonucu bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci sorusu “Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu soruya bağlı olarak elde edilen bulgular tablo 3.2’de verilmiştir,

Tablo 3. 2: Öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının *Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları*

	21. Yüzyıl Becerileri	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	T testi		
						Sd	t	P
Alt Boyutlar	Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Kadın	57	4.289	.487	84	.173	.248
		Erkek	29	4.310	.602			
	Yaşam ve Kariyer Becerileri	Kadın	57	4.468	.359	84	2.412	.000
		Erkek	29	4.222	.585			
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Kadın	57	4.463	.442	84	.579	.014	
	Erkek	29	4.396	.602				
21. Yüzyıl Becerileri (Genel)		Kadın	57	4.390	.365	84	.871	.009
		Erkek	29	4.293	.543			

P<0,05

Tablo 3.2 incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre 21. yüzyıl becerilerine yönelik genel yeterlik algıları bir miktar daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir [t(84)=.871, p>0.05]. Alt boyutlar açısından ise yine öğretmenlerin öğrenme ve yenilenme becerileri [t(84)=.173, p>0.05] ile bilgi, medya ve teknoloji becerilerine [t(84)=.579 p>0.05] yönelik yeterlik algıları arasında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı fark olmamasına rağmen yaşam ve kariyer becerileri açısından kadın öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir [t(84)=2.41, p<0.05]. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerilerine yönelik yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusu “Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu soruya bağlı olarak elde edilen bulgular tablo 3.3 ve tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.3: Mesleki kıdeme göre öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

	21. Yüzyıl Becerileri	Mesleki kıdem	N	X	Ss
Alt	Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	1-5 yıl	9	4.402	.371
		6-10 yıl	20	4.222	.513
		11-15 yıl	44	4.263	.542
		16 ve üzeri	13	4.406	.577
		Toplam	86	4.289	.056
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Yaşam ve Kariyer Becerileri	1-5 yıl	9	4.406	.278
		6-10 yıl	20	4.368	.470
		11-15 yıl	44	4.355	.479
		16 ve üzeri	13	4.471	.509
		Toplam	86	4.380	.461
Boyutlar	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	1-5 yıl	9	4.562	.360
		6-10 yıl	20	4.468	.557
		11-15 yıl	44	4.426	.466
		16 ve üzeri	13	4.327	.605
		Toplam	86	4.433	.498
		1-5 yıl	9	4.434	.264

21. Yüzyıl Becerileri (Genel)	6-10 yıl	20	4.325	.455
	11-15 yıl	44	4.329	.422
	16 ve üzeri	13	4.416	.533
	Toplam	86	4.352	.431

Tablo 3. 4: Öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının mesleki kıdeme ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları

21. Yüzyıl Becerileri	Mesleki kıdem	X	Ss	Sd	F	P	Fark	
Alt Boyutlar	1-5 yıl	4.402	.371					
	Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	6-10 yıl	4.222	.513	3-82	.475	.701	Yoktur
		11-15 yıl	4.263	.542				
		16 ve üzeri	4.406	.577				
		Yaşam ve Kariyer Becerileri	1-5 yıl	4.406	.278			
	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	6-10 yıl	4.368	.470	3-82	.218	.883	Yoktur
		11-15 yıl	4.355	.479				
		16 ve üzeri	4.471	.509				
		1-5 yıl	4.562	.360				
	21. Yüzyıl Becerileri (Genel)	6-10 yıl	4.468	.557	3-82	.405	.750	Yoktur
		11-15 yıl	4.426	.466				
		16 ve üzeri	4.327	.605				
1-5 yıl		4.434	.264					
21. Yüzyıl Becerileri (Genel)	6-10 yıl	4.325	.455	3- 82	.251	.860	Yoktur	
	11-15 yıl	4.329	.422					
	16 ve üzeri	4.416	.533					

Tablo 3.3 ve tablo 3.4 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri genel yeterlik algıları .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. $[F(3-84) = 0.860; p < .05]$. Bu bulgu, öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerileri yeterlik algıları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları alt boyutlara göre karşılaştırıldığında öğrenme ve yenilenme becerileri $[F(3-82) = .475 p < .05]$; yaşam ve kariyer becerileri $[F(3-82) = .218 p < .05]$ ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri $[F(3-82) = .405 p < .05]$ alt faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı sonucu bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının farklılaşmadığı genel olarak algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışma Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine ilişkin Öğretmen Yeterlik Algılarının belirlenmesi amacıyla yürütülmüş olup; şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine ilişkin yeterlik algılarına ilişkin genel ortalamanın yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Başar (2018) öğretmen adaylarına ilişkin yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri öz-yeterlik algılarını 3 alt boyutta incelemiş; öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri öz-yeterlik algılarının çalışmamıza benzer bir sonuç göstererek yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyet değişkeninin, 21. Yüzyıl Becerileri Öğretmen Yeterlik Algısı üzerinde “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” alt boyutlarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. “Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri” alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Buna göre erkek öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliğine ait yeterlik algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Fakat aynı ölçeğin “Yaşam ve Kariyer Becerileri” alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Murat (2018) yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkeni açısından araştırmamıza benzer bulgulara ulaşmış; yapmış olduğu araştırma bulgularına göre 21. yüzyıl becerileri yeterlik algısı ölçeğinin “Yaşam ve Kariyer Becerileri” alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı sonuca ulaşmıştır. Buna göre kadın öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin esneklik ve uyum, kendini yönetme, sosyal beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderliğe ait yeterlik algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öğretmen Yeterlik Algısı üzerinde “Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri” alt boyutlarında mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Fakat 21. Yüzyıl Becerileri Öğretmen Yeterlik Algısı üzerinde “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” alt boyutlarında mesleki kıdem açısından bakıldığında mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin 21. Yüzyıl yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kocaoğlu ve Akgün (2015) yapmış oldukları araştırmada meslekte yeni olan öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri (bit) okuryazarlığı, medya okuryazarlığına ait yeterlik algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öğretmen Yeterlik Algısı üzerinde “Yaşam ve Kariyer Becerileri” alt boyutlarında ise mesleki kıdem açısından mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerileri yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gülbahar (2018) yapmış olduğu araştırmada, mesleki kıdemin öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algıları arasında farklılık yaratan bir değişken olduğu, mesleki kıdem yükseldikçe öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algılarının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Liderlik becerisi 21. Yüzyıl becerilerinden “Yaşam ve Kariyer Becerileri”nin alt boyutlarında yer almakta olup; bu sonuç mesleki kıdemle ilgili olarak araştırmamızla paralellik göstermektedir. Buna göre meslekte kıdem arttıkça öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin esneklik ve uyum, kendini yönetme, sosyal beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderliğe ait yeterlik algılarının arttığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlerin öğretim sürecinde 21. yüzyıl becerilerini geliştirmesini etkileyen faktörlerin araştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma Ortaokul öğretmenleri ile yürütülmüştür. Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlere de uygulanarak, sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Nitel veriler de kullanılarak öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları daha ayrıntılı irdelenebilir.
- Farklı değişkenlerin (Mezun olunan Üniversite, okul yerleşim bölgesi vb.) 21. Yüzyıl becerileri öğretmen yeterlik algısı ile ilişkilerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*(40), 160-175.
- Aslan, S. (2015). Is learning by teaching effective in gaining 21st century skills? The views of pre-service science teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1441-1457.
- Atalay, N. (2015). *Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Öğrenme ve Yenilenme Becerilerinin Gelişiminde Yavaş Geçişli Animasyon (Slowmatton) Uygulaması*. Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Başar, S. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının fende matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançları, 21.yy becerileri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Campbell, C. L. (2015). *The business of educating: A case study of 21st century skill preparation*. (Doktora Tezi, Phoenix Üniversitesi), ProQuest TISS Publishing (UMI No.3731736).
- Çolak, M. (2018). Ortaokul Fen Bilimleri Dersinin 21.Yüzyıl Becerilerini Kazandırmadaki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kayseri İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Dibenedetto, C. A. (2015). *Teachers' perceptions of their proficiency and responsibility to teach the knowledge, skills, and dispositions required of high school students to be career ready in the 21st century*. (Doktora Tezi, Florida Üniversitesi) ProQuest Dissertations Publishing (UMI No: 3729140).
- Gencel, E., İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 237-252.
- Gülbahar, B. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), DOI: 10.29299/kefad.2018.19.002
- Gülen, Ş. B. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri ve Bilişim Teknolojileri ile Destekleme Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalyoncu, A. T. (2012). *Yirmibirinci Yüzyılda Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Bazı Temel Becerilere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kocaoğlu B. Ü. & Akgün, Ö. E. (2015). Lise Öğretmenlerinin Fatih Projesi Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Öz-Yeterlik İnançları. 2 (3), 259-276.

- Maneen, C. A. (2016). *A case study of arts integration practices in developing the 21st century skills of critical thinking, creativity, communication, and collaboration*. (Doktora Tezi, Gardner-Webb University) ProQuest Dissertations Publishing (UMI No. 1011901).
- MEB (2011) MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- Misset, T. C. (2012). *The development of critical and creative thinking skills for 21st century learning*. (Doktora Tezi, University of Virginia) ProQuest Dissertations Publishing (UMI No: 3525032).
- Murat, A. (2018). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 21.Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algıları İle Stem'e Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Elazığ Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). İlköğretim etkinlik temelli matematik öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık
- Özden, Ö., D., Tayşi, K., E., Şahin, K., H., Kaya, D., S. & Bayram, Ö., F. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları: Kütahya Örneği, *Turkish Studies, Educational Sciences* 13/27, p. 1163-1184. DOI: 10.7827/TurkishStudies.14928
- P21 (Partnership for 21st Century Learning). (2016). *Framework for 21st century learning*. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0816.pdf Erişim tarihi: 25 Temmuz 2019.
- P21, The Partnership for 21st Century Learning (P21), <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> Erişim tarihi: 25 Temmuz 2019 .
- Sweet, D. (2014). *Strategies california superintendents use to implement 21st century skills programs*. (Doktora Tezi, University of Southern California) ProQuest Dissertations Publishing, (UMI No.3628322).
- Şenel, A. & Gençoğlu, S. (2003) Küreselleşen Dünyada Teknoloji Eğitimi. G.Ü. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi. Dergisi, 11(12), 45-65.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.

EXTENDED ABSTRACT

Nowadays, with the changing living conditions and the advancement of technology, innovations are seen in the world of education so the innovations required by the era are important at this point. Globalization, rapid change and development of knowledge, the coexistence of cosmopolitan cultures need a different life skill and perception of life compared to the societies passed by individuals. It can be said that individuals should not only know, but also learn, criticize, think, question, adapt to these innovative innovations, work collaboratively and solve problems, that is, 21st century skills. It is clear that 21st century skills will enable individuals to continue their lives in a more meaningful and qualified way, to solve the problems they face more easily, to interpret the events in their environment or society from different perspectives and to be more successful in their academic and social lives. Students can acquire 21st century skills through education with the help of teachers. For this reason, it can be said that the most important

role is teacher for students to gain these skills. Teachers are required to have these skills and to use these skills frequently in the course activities in learning and teaching process. For this reason, it is important to determine to what extent teachers have these skills and their perceptions of competence. The aim of this study is to examine the perception of secondary school teachers' competence towards 21st century skills according to various variables (gender, professional seniority). For the purpose of the research, answers to the following questions were searched.

1. What is the perception of secondary school teachers' competence in 21st century skills?
2. Is there a significant difference in secondary school teachers' perceptions of 21st century skills competence by gender?
3. Is there a significant difference in secondary school teachers' perceptions of 21st century skills competence according to seniority?

Method

Research Model

This research is a descriptive study in the screening model that examines the 21st century skills perceptions of secondary school teachers. Screening models are research approaches aiming to describe a past or present situation as it exists. The population of the study consists of 86 teachers working in secondary schools in the 2018-2019 academic year. The research was carried out on this determined universe and no sampling was taken.

Conclusions and Suggestions

This study was conducted to determine the teachers' perceptions of secondary school teachers about 21st century skills; the following results were found:

It was determined that the general average of secondary school teachers' perceptions of competence regarding 21st century skills was high, and the gender variable did not have a significant effect on 21st century skills teacher competence perception in the sub-dimensions of "Knowledge, Media and Technology Skills". In the "Learning and Innovation Skills" sub-dimensions, significant results were found in favor of male teachers according to the gender variable. According to this, it can be said that male teachers' perceptions of creative thinking, critical thinking, problem solving, communication and cooperation related to 21st century skills are more positive. However, it was found that there was a significant difference in the "Life and Career Skills" sub-dimensions of the same scale in favor of female teachers according to the gender variable, and that teachers did not make a statistically significant difference in 21. Learning and Innovation Skills "sub-dimensions on 21st Century Skills Teacher Competence Perception. However, when the 21st Century Skills Teacher Competence Perception is examined in terms of "Information, Media and Technology Skills" sub-dimensions, it is concluded that the 21st century proficiency perceptions of teachers whose professional seniority is between 1-5 years are higher.

As a result of the findings of the research, the following recommendations can be made:

- Studies can be conducted to investigate the factors that affect the 21st century skills development of teachers in the teaching process.
- The research was conducted with secondary school teachers. The results can be compared by applying to teachers at different levels.

• By using qualitative data, teachers' perceptions of 21st century skills competence can be further elaborated.

• Research can be conducted to determine the relationship between different variables (Graduated University, school settlement area, etc.) and 21st century skills teacher competence perception.



Yıl: 6, Sayı: 21, Eylül 2019, s. 38-50

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Nurcihan YÜRÜK¹

DUAL CODING THEORY AND SUBTITLES: ENCODING STRATEGY IN VOCABULARY LEARNING

Abstract

This study is an investigation of the effects of different modes of subtitles on vocabulary learning in the light of Dual Coding Theory, which might facilitate learning foreign language vocabulary in terms of sighting exposure both verbally and nonverbally. The participants of this study were 90 undergraduate students with a pre-intermediate level of English from Translation and Interpretation and English Language and Literature Departments at Selçuk University in Turkey. This study has an experimental design including a pre-test and a post-test consisting of target words of the study. The participants were assigned to three equal experimental groups as Bimodal (B), Standard (S) and Reversed (R). The data were analyzed descriptively and inferentially. A one-way ANOVA was conducted to determine the differences among three modes of subtitles. The results showed that Reversed group has achieved the highest mean score; Standard group and Bimodal group come after respectively.

Keywords: dual coding theory, encoding strategy, subtitles and vocabulary learning.

İKİLİ KODLAMA TEORİSİ VE ALTYAZILAR: KELİME ÖĞRENİMİNDE KODLAMA STRATEJİSİ

Özet

Bu çalışma, yabancı dilde kelime öğrenimini hem sözlü hem sözlü olmayan öğeler kullanarak edinmeyi kolaylaştırabilen İkili Kodlama Teorisi ışığında, farklı altyazı modlarının kelime öğrenme üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Araştırmaya Selçuk üniversitesi İngilizce Mütercim-Tercümanlık ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinden orta-ileri seviyede 90 öğrenci katılmıştır. Bu deneysel çalışma, çalışmanın hedef sözcüklerinden oluşan bir ön-test ve son-test içermektedir. Katılımcılar, Çift, Standart ve Ters modların uygulanacağı üç eşit deneysel gruba ayrılmıştır. Elde edilen veriler tanımlayıcı ve çıkarımsal olarak analiz edilmiştir. Üç altyazı modu uygulanan gruplar arasındaki farkları belirlemek için tek yönlü bir ANOVA yapılmıştır. Sonuçlar, Ters mod uygulanmış grubun en yüksek değerleri elde ettiğini gösterirken, bunu sırasıyla Standart ve Çift yönlü modların uygulandığı gruplar takip etmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çift, Standart, Ters modlu altyazılar, kelime öğrenimi.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, YDYO, Mütercim-Tercümanlık İngilizce ABD, nurcihanbasibek@yahoo.com

INTRODUCTION

Vocabulary learning comprises one of the most significant parts of foreign language education because without adequate knowledge of vocabulary, a language learner cannot be called as a competent one. In order to be successful in all language areas and skills, vocabulary learning should be considered as an inseparable part of a learner's foreign language development. The development of vocabulary while learning a foreign language does not only depend on learning strategy that is preferred to use by the learner but also depends on the context that the information is presented. A natural and rich language context provides learner with a prosperous learning environment to experience language. Recent technological developments in foreign language education facilitate this process for the benefit of learners and teachers. Today, the advantages provided by multimedia technology promote language learning with a broad range of resources. In terms of contextual resources, multimedia contains ample amount of authentic materials which create natural and rich context to the learners. Many studies on the effects of using of multimedia in foreign language education mentioned positive consequences from the perspective of authentic and comprehensible input that is provided via multimedia (Brett, 1995; Egbert and Jessup, 1996; Khalid, 2001; Talaván, 2010). According to Krashen's (1985) *Input Hypothesis*, learners can acquire a large amount of language unconsciously through comprehensible input. So, visual aids like videos contribute much to learners from that perspective.

Video plays a key role as a significant tool of multimedia that can be used in foreign language education because of its features like verbal and non-verbal components. These components make the learning environment more convenient, efficient, entertaining and motivating as well. Video as one of the most important visual input enhances language learning because it helps learner predict foreign language easily and facilitates recalling process. In addition to learner's overall language ability, the level of vocabulary knowledge increases with the help videos. Video provides learners with real, authentic target language information through the use of media combinations such as pictures and soundtrack or pictures, soundtrack and subtitles also known as captions. Concerning Dual Coding Theory, Paivio (1990) states that during language learning process multi-presentation of different modes may result with better language recall and appropriate production. Using mnemonic associations while learning a language has positive effects on learning (Sarıçoban, A. & Başibek, N., 2012). For example, an association between a vocabulary item and a visual image contributes to recall and recognition processes. These types of associations can be reinforced by auditory channels as well. When all the features of videos are taken into consideration in terms of advantages related to multimodes, they are one of the most appropriate aids that make learning easier.

Subtitled videos especially representing words and pictures in audial and visual modes are more probable to activate both coding systems in the processing than words or pictures alone. According to dual coding theory proposed by Paivio (1971), when pictures are associated with the meaning, the number of signals connected to the message increases. As a result, the messages are able to be kept in mind by the viewers. This type of input that is presented with multi-modes makes the process of language learning enhanced, improves the comprehension of the content, and increases learners' knowledge of vocabulary by looking at the subtitled words in meaningful and stimulating circumstances.

However, according to some foreign language teachers, subtitles are commonly viewed as distracting: They are blamed of encouraging viewers to rely on textual information by taking their

attention away from the actual spoken language. So, there is still a debate on whether the use of subtitled audiovisual material fosters second or foreign language learning in and outside the classroom. Most of the previous studies seem to confirm that subtitles can improve both language learning and vocabulary learning (Lambert, W. E. and N. E. Holobow, 1984; Vanderplank, R., 1988; Danan, M., 1992; d'Ydewalle, G. and I. Gielen, 1992; Neuman, S. B. and P. Koskinen, 1992; Van de Poel, M. and G. d'Ydewalle, 1999; Danan, M., 2004; Bianchi, F. & Ciabattini, T., 2008; Mitterer, H. & McQueen, J.M., 2009). There is not sufficient research about the modality of subtitling which results in the optimum vocabulary learning and the effect of subtitles has not been completely investigated in terms of its possible combinations. Therefore, this study aims to shed light on the effects of watching videos with three different subtitling modalities, i.e., bimodal, standard and reversed subtitled videos on learners' incidental vocabulary learning among EFL learners.

LITERATURE REVIEW

Paivio's Dual Coding Theory

Dual Coding Theory (DCT) was a theory proposed by Paivio that was listed under a cognitive school, which posits that humans are equipped with appropriate tools inside their physical body in terms of psychological learning. The theory is an interaction toward the concept of the theory of single coding, which maintains that during a learning session, one channel of input of either verbal or non-verbal is enough for the learning process, with more than that considered an extra load for learners. Paivio claimed that the concept of one coding was not enough and he strongly asserted that two was better than one referring to verbal and nonverbal channels. DCT is a modality specific theory and mode is a term that refers to any of the various senses such as the visual modality or touching modality in experimental psychology and for Paivio modality has an effect on the performance of the learner depending on the presentation mode.

As such, DCT emphasizes that cognition is based on sensory experience. It was believed that the two sensory modes (verbal and nonverbal) usually might be confused by learners because they had to cope with two kinds of data at the same time.

Orthogonal Relationship between Mental Codes and Mental Sensorimotor Modalities as Theorized by DCT

Sense Modality	Mental Codes	
	Verbal	Nonverbal
Visual	Visual language (writing)	Visual objects
Auditory	Auditory language (speech)	Environmental sounds
Haptic	Braille, handwriting	"Feel" of objects
Gustatory	-	Taste memories
Olfactory	-	Smell memories
Emotion	-	Felt emotions

Note. from Sadoski and Paivio, 2013, p. 30

Figure 1. Orthogonal Relationship between Mental Codes and Mental Sensorimotor Modalities as Theorized by DCT

According to Paivio's theory, the application of verbal and nonverbal instruction is appropriate and they do not interfere with each other because each system works independently but at the same time they are integrative and interconnected. Though the two systems are both naturally and structurally distinct, they support each other during all the three stages of brain memory function of encoding, storing and retrieving. The verbal system is specialized for processing sequential information while the nonverbal system processes spatial and synchronous information (Paivio, 1990, p. 75). For instance, people would say the word "face" as f-a-c-e, on the other hand, the nonverbal system, which is spatial or synchronous, could be exemplified by the thought of one's face. Both systems support each other without disturbing. Paivio points out that they are referential and interconnected. This process of interconnectedness occurs in the case of subtitled audiovisual material, when both audio and visual channels have to be processed simultaneously. In the case of subtitled visual input, these systems are interconnected through triple associations between image, sound in one language, and text in another, which may lead to better processing and recall because of the additive effects.

The idea of DCT includes that human brain works through the linguistic and pictorial inputs it receives. Stimuli intake is through language and we think only of language or intake might be through images and we keep thinking only about images. Sadoski and Paivio (2013) refer to this as "the nature of two great symbolic systems of cognition: language and mental imagery". DCT has engaged deeply in the field of language instruction. The research studies often focus on the field of second language learning especially vocabulary learning. DCT principles can be helpful in understanding the acquisition and teaching of meaningful vocabulary through incidental learning from context. DCT implies that encountering and using words in various contexts establishes a rich set of verbal and nonverbal connections.

Subtitles and Captions as Language Learning Aids

Subtitling is most known for its purpose of translating the spoken language into text. The viewers whose L1 are not same with the language on the screen are given subtitles so that they can understand the content. Originally, L1 subtitles or captioning technology was devised for hearing impaired persons to aid their understanding when listening was not an option (Chiquito, 1995, p. 215). Today, it is also used in language education and in an instructional setting. It is preferred by teachers who want to take a step away from native language subtitles to challenge students as they become more proficient. It has been the topic of research where people want to learn more about language learning and methods in terms of investigating its effects on vocabulary learning, listening comprehension and also pronunciation.

Regarding the adding of subtitles to language learning process, there are three possible ways of combination of subtitles. They are categorized as:

- i. bimodal subtitling: L2 dialogues to L2 subtitles
- ii. standard subtitling: L2 dialogues to L1 subtitles
- iii. reversed subtitling: L1 dialogues to L2 subtitles

According to Zanon (2006), subtitling provides many advantages such as motivating learners and making them feel secure and confident. Also, it may assist language learners to monitor their speech and find new vocabulary.

Stewart and Pertusa (2004) hypothesized that films subtitled in the target language are more appropriate foreign language learning tools. They demonstrated some segments of films through bimodal and standard version of subtitling. At the end of the study, they conducted a questionnaire

to express participants' feelings about their experience. According to the results there was a slight difference between performances of the groups on the vocabulary post-test but learners who watched the segments with target language subtitles had better experiences with subtitling.

Bird and Williams (2002) and Schmidt (2007) maintain that one of the best ways of language learning is watching bimodal subtitled programs. Language learners comprehend and learn language to a greater extent because word boundaries are clear and there are no accent variations. Markham carried out another experiment with multiple-choice tests administered orally to investigate the effect of captioning on aural word recognition skills. The tests showed that the availability of subtitles during the screening significantly improved the students' ability to identify the key words when they subsequently heard them again (Markham, 1999).

Sydorenko (2010) examined the effect of input modality (video, audio, and captions, i.e., onscreen text in the same language as audio) on (a) the learning of written and aural word forms, (b) overall vocabulary gains, (c) attention to input, and (d) vocabulary learning strategies of beginning L2 learners.

Karakas and Saricoban (2012) studied the effects of watching subtitled cartoons on incidental vocabulary learning. Subjects had been randomly assigned into two groups (one subtitle group and the other no-subtitle group). The results of study showed that there were no significant differences between two groups according to t-test results.

Vocabulary Learning Strategies

There have been a numerous types of approaches, techniques, exercises and practices introduced to teach vocabulary. Teaching vocabulary should not only consist of teaching specific vocabulary items but also equipping learners with necessary strategies to improve their vocabulary knowledge (Nation, 2001). Vocabulary learning strategies are categorized under the heading of language learning strategies. Language learning strategies encourage learners to become self-directed. Self-directed learners are independent and autonomous learners who can take the responsibility for their own learning and gradually gaining confidence, involvement and proficiency (Oxford, 1990). This situation is also pertinent for vocabulary learning strategies. Thus, students need training in vocabulary learning strategies to identify the best strategy type that they need. Many learners prefer to use strategies more while learning vocabulary especially during integrated listening and speaking tasks (Schmitt, 1997). However, they have a tendency to use basic vocabulary learning strategies. This makes strategy training a significant part of foreign or second language program. Based on the significance attributed to vocabulary learning strategies in the process of vocabulary learning and enhancement there are many taxonomies of vocabulary learning strategies. The present study especially focuses on Gu and Johnson's taxonomy. Gu and Johnson (1996) list second language (L2) vocabulary learning strategies as metacognitive, cognitive, memory and activation strategies. All these suggested strategies can be summarized in a table as follows:

Vocabulary Learning Strategies			
Metacognitive	Cognitive	Memory	Activation
<p>*Selective Attention: Identifying essential words for comprehension</p> <p>* Self-initiation: Using a variety of means to make the meaning of words clear</p>	<p>* Guessing: Activating background Knowledge (schemata), using linguistic items</p> <p>*Use of dictionaries</p> <p>* Note-taking</p>	<p>*Rehearsal: Word lists, repetition, etc.</p> <p>* Encoding: Association (imagery, visual, auditory, etc.)</p>	<p>* Using new words in different contexts</p>

Figure 2. Vocabulary Learning Strategies (Gu & Johnson, 1996, p. 654)

Metacognitive strategies include selective attention and self-initiation strategies. Foreign language learners who use selective attention strategies could identify which vocabulary items are important and necessary for them. Learners who prefer to use self-initiation strategies use a variety of means to make the meaning of vocabulary items comprehensible. Cognitive strategies require guessing strategies, skillful use of dictionaries and note-taking strategies. Learners who use guessing strategies benefit from their background knowledge and utilize linguistic clues like grammatical structures of a sentence to guess the meaning of a vocabulary item. Activation strategies intercede learners when they want to use new words in different contexts. For example, learners can form sentences using the words they have just learned. Memory strategies are classified into rehearsal and encoding categories. Word lists and repetition are examples of rehearsal strategies. Encoding strategies include strategies such as association, imagery, visual, auditory, semantic, and contextual encoding and word structure. Using subtitles reinforced with visual elements can be investigated under the heading of encoding strategies because both verbal and non-verbal elements provided to learners trigger them to use encoding strategies as a vocabulary learning strategy.

Incidental Vocabulary Learning

Many theories have tried to find the most beneficial way that this type of learning takes place. It is undeniable that it depends on the type of cognitive process in which the learner is engaged. Schmitt (1995) in their depth of processing hypothesis state that “mental activities which require more elaborate thought, manipulation or processing of a new word will help in the learning of that word” (p. 135). The frequency of vocabulary exposure has a great impact on incidental vocabulary learning (Huckin & Coady, 1999), because repeated exposure to words in meaningful collocations can help to build form-meaning associations. Krashen’s Input Hypothesis argues that incidental learning of vocabulary takes place naturally by providing the learner with comprehensible input. He also states that acquisition occurs only when the learners’ attention is focused only on the meaning rather than the form. However, some researchers argue that vocabulary acquisition requires attention to meaning but also to form to some degree (Ellis, 1978). Therefore, it seems that incidental vocabulary learning largely depends on the context surrounding

each word and the amount of attention that the learner places on both meaning and form. In terms of creating sufficient context, texts like subtitles reinforced with visual elements provide numerous advantages to learners to acquire vocabulary incidentally and learners can grasp the meanings of the words.

Some researches support the idea that vocabulary presented with visual elements help learners both acquire the meanings of the words easier and remember them better. Plass, Chun, Mayer and Leuter (1998) studied visual and verbal support students in learning a second language in a multimedia learning environment and found that students remembered words better when they chose both visual and verbal annotations. Kost, Foss and Lenzini (1999) investigated the effectiveness of pictorial and textual glosses on incidental vocabulary growth when reading in a foreign language. Markham, Peter and McCarthy (2001) studied the effects of native language and target language captions on foreign language students' DVD video comprehension among 169 intermediate university students studying Spanish as a foreign language and the results showed that the English caption group performed at a substantially higher level than the other two groups. Shahrokni (2009) studied the effects of online textual, pictorial and textual pictorial glosses in second language incidental vocabulary learning among 90 adult elementary Iranian EFL learners and it was concluded that a combination of text and still images resulted in better word learning.

As a consequence, the assumption of DCT is grounded in two facilitative modalities of verbal and nonverbal input. The theory strongly posits that they facilitate each other in providing better understanding, recognition and retention among learners across fields of studies through the capacity of representing, referencing and associating.

METHODOLOGY

The studies in general support the common assumption that subtitles and captions are beneficial instructional tools in vocabulary recognition and recall. However, it is difficult to generalize the findings of the studies mentioned above. Since, these studies have some inadequacies. For example, in some of these studies subjects were not grouped on the basis of their level of proficiency or different types of tests used to measure the effects of subtitles on increasing learners' knowledge. Also, although the effect of different modes of subtitles on vocabulary learning has been explored in some of the above mentioned studies, the role of three different mode of subtitles, i.e., standard, bimodal and reversed has been neglected in many of the studies.

Therefore, this study attempted to explore the effectiveness the DCT, which might be able to facilitate learners and teachers of English vocabulary in terms of sighting exposure both verbally and nonverbally. The participants of this study were 90 undergraduate students at preparatory classes from Translation and Interpretation and English Language and Literature Departments at Selçuk University in Turkey. They were both male and female, ranging in age from 18 to 22. The English level of participants was pre-intermediate level and completed the course at upper-intermediate level. The level of the participants was accepted homogenous because they were stratified according to the results of a proficiency test that was conducted by the university. So, they were assigned to three equal experimental groups. The first group was treated with the use of L2→L2 (Bimodal), the second group was L2→L1(Standard) and the third group was treated with L1→L2 (Reversed) coding. At the beginning, all three groups were given a multiple-choice test including 10 words as a pretest.

ravaged	consort
motherboard	kindred
unfathomable	coincidence
dissemination	annihilate
emanating	pinnacle

Figure 4. Target word list

The reliability value of the test was calculated through KR-21 formula as 0.81. The test includes words that are the target words of the study. Each question consists of a target word with four choices in L1. After the implication of the pretest, a twelve-minute episode called *Three Robots* (Series 1-Episode 2) from an animation series *Love, Death & Robots* by Netflix Original Series was presented to all groups with different coding.

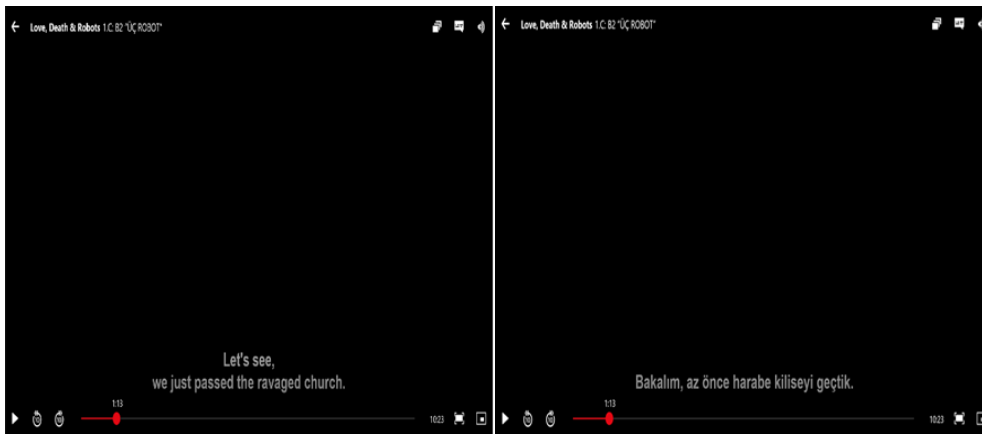


Figure 5. *Three Robots* (S1-E2) from an animation series *Love, Death & Robots* by Netflix Original Series (Miller, 2019)

The groups were named as during treatment period as bimodal group (B), standard group (S) and Reversed group (R) according to the type of subtitles they were to be exposed. After the treatment section, the same test was used as the post-test of the study as well. All groups were expected to choose the correct alternative from the choices.

FINDINGS AND DISCUSSION

The results and findings of the study were discussed in this part in order to provide answer to the research question. This research tries to find an answer to this question:

RQ. Is there any significant difference in incidental vocabulary learning among EFL students watching bimodal, standard and reversed subtitled videos?

As the first step in analyzing data, the results obtained from pre-test were analyzed using SPSS 14 software. Table 1 shows the descriptive statistics of the participants' performance in different groups on pre-test.

Table 1. Descriptive Statistics of the Pre-test

95% Confidence Interval for Mean								
95 % Confidence Interval for Mean								
Groups					Lower Bound	Upper Bound		
Bimodal (B)	30	29.77	8.525	1.457	26.38	32.92	4.00	45.00
Standard (S)	30	29.26	9.765	1.674	26.53	33.64	5.00	45.00
Reversed (R)	30	28.14	6.324	1.191	25.76	29.37	4.00	38.00
Total	90	29.28	8.333	.831	27.69	32.49	4.00	45.00

Table 1 shows the performances of three groups regarding pre-test results. The mean and standard deviations of the groups were approximately similar. After the implication of pretest, the procedure went on with treatment process. When the treatment process was completed, the post-test was given to all three groups. In the following section, the post-test results of the groups will be discussed. The descriptive statistics of the participants' performances in different groups on post-test are presented in Table 2:

Table 2. Descriptive Statistics of the Post-test

95% Confidence Interval for Mean								
95 % Confidence Interval for Mean								
Groups					Lower Bound	Upper Bound		
Bimodal (B)	30	39.67	10.525	1.792	36.48	41.81	5.00	48.00
Standard (S)	30	34.26	11.765	2.467	32.21	44.64	4.00	50.00
Reversed (R)	30	42.25	6.324	1.342	40.86	48.97	3.00	49.00
Total	90	41.28	10.456	1.876	36.79	42.88	3.00	50.00

It can be understood that the participants in all groups have performed better on post-test and the mean scores of three groups have significantly increased comparing the mean scores of pre-test results. Table 2 reveals that group R (Reversed group) has achieved the highest mean score and group S (Standard) group) and group B (Bimodal group) come after respectively. In order to compare the differences among the groups concerning their performances on the post-test, One-way ANOVA was conducted.

Table 3. One-way ANOVA for Post-test

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1238.942	2	643.549	4.932	.010*
Within Groups	11261.125	87	211.328		
Total	12814.753	89			

*Significant at $p < 0.05$

Table 3 shows that observed F value (4.932) is greater than the critical F value which is 3.05 in this case. The computed significance equals 0.01 which is less than significance level set for the study (0.05). According to data analysis, there is a statistically significant difference among the three groups related to their performance on the post-test. To find out exactly where the difference lies, a multiple comparison was performed using the Post-hoc scheffé test. The results are shown in Table 4.

Table 4. Scores for Post-hoc Scheffe test (Multiple Comparisons)

95% Confidence Interval

(I) groups	(J) groups	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
B	S	4.70000	2.72825	.238	-12.7176	2.6389
	R	-7.73333*	2.72825	.012*	14.7312	1.7256
S	B	4.70000	2.72825	.238	-2.6389	12.7176
	R	-3.83333	2.72825	.372	-10.9428	3.2873
R	B	3.83333	2.72825	.372	-3.2873	10.9428
	S	7.73333*	2.72825	.012*	1.7256	14.7312

* The mean difference is significant at the 0.05 level.

The results of one-way ANOVA of post-test, which are presented in Table 3, show that there has been a significance difference between groups watching videos with different modes of subtitles (Sig=0.01) because the results of multiple comparison of means shows that there has been a significant difference between group B (Bimodal) and group R (Reversed) concerning their performances on the post-test (Sig=0.012). This means that participants in Reversed group performed significantly better than those in Bimodal group. According to the results, reversed subtitling has been the most effective mode of subtitling in learning vocabulary incidentally. In terms of the mean differences of the groups and levels of significance, the results of Scheffe test in Table 4 showed that participants group S (standard) had performed better in post-test than those in the group B (bimodal). This means that standard subtitling has been in the second place concerning the effectiveness in learning vocabulary incidentally and has been more effective than bimodal subtitling.

CONCLUSION AND SUGGESTION

The results obtained that the most effective type of subtitling for learning vocabulary incidentally is reversed subtitling. This kind of subtitling generates better results than other subtitling types. Also, standard subtitling produces better results than bimodal subtitling. Reversed subtitling can visually help students who have difficulties in distinguishing orally presented unknown English words because it allows learners to make connections with the aural input with visually presented word by making the appropriate adjustment between their native language sound track and L2 subtitles. The weaknesses deriving from the ability to distinguish L2 words in aural input can hinder vocabulary learning for L2 students.

The findings of the present study also support the idea that employing subtitled videos as a teaching material in language teaching environments can help learners to receive the language through multimodal channels. Using subtitled videos may assist language learners to improve their knowledge of vocabulary. The findings of this study might encourage learners to devote more time to watch subtitled TV programs including movies, cartoons and news in order to improve their overall language skills as well as their vocabulary knowledge. Not only teachers, but also curriculum designers can benefit from the findings of this study by using multimedia including subtitled movies as a part of teaching material. This study also contributes to decision process of teachers choosing the right type of subtitles which has been proved to be the most effective one according to the results of this study. Therefore, the findings of this study may be an inspiration for the ones who want to update methods of foreign language teaching and learning in a way that multimedia in general and subtitles in particular are included.

REFERENCES

- Bianchi, F. & Ciabattini, T. (2008). Captions and Subtitles in EFL Learning: an investigative study in a comprehensive computer environment. In A. Baldry et al. (ed), from Didactas to Ecolingua: *an Ongoing Research Project on Translation and Corpus Linguistics*. (pp. 69-90). Trieste: Edizioni Università.
- Bird, S.A. and J.N. Williams, (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation into the benefits of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23(4): 509-533.
- Brett, P., (1995). Multimedia for listening comprehension: The design of a multimedia based resource for developing listening skills. *System*, 23(1): 77-85.
- Chiquito, A. B. (1994-95): Metacognitive learning techniques in the user interface: Advance organizers and captioning, *Computers & the Humanities* 28-4/5, pp. 211-23.
- Danan, M. (1992): Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction, *Language Learning* 42-4, pp. 497-527.
- Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *Meta: Translators' Journal*, 49(1), 67-77. doi: 10.7202/009021ar.
- d'Ydewalle, G. & I. Gielen (1992): Attention allocation with overlapping sound, image, and text in K. Rayner (Ed.), *Eye Movements and Visual Cognition: Scene Perception and Reading*, New York: Springer-Verlag, pp. 414-427.
- Egbert, J. & L. Jessup, (1996). Analytic and systemic analyses of computer-supported language learning environments. *TESL-EJ*, 2(2).
- Ellis, H. C. (1978). *Fundamentals of human learning, memory, and cognition* (2nd ed.). Dubuque, Iowa: William C. Brown.
- Gu, P.Y. & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and learning outcomes. *Language Learning* 46/4, 643-679.
- Huckin, T. & Coady, J. (1999) Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 181-193. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263199002028>.
- Karakas, A. & A. Saricoban, (2012). The impact of watching subtitled animated cartoons on incidental vocabulary learning of ELT students. *Teaching English with Technology*, 12(4): 3-15. Available from <http://www.tewtjournal.org>.
- Khalid, A., (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary Acquisition: A comparative study. *Language Learning & Technology*, 5(1): 202-232.
- Kost, C., Foss, P. & Lenzini, J. (1999) Textual and Pictorial Glosses: Effectiveness on Incidental Vocabulary Growth When Reading in a Foreign Language, December 2008, *Foreign Language Annals* 32(1): 89 – 97, DOI: 10.1111/j.1944-9720.1999.tb02378.x
- Krashen, S., (1985). *The input hypothesis: Issue and implications*. New York: Longman.

Lambert, W. E. & N. E. Holobow (1984): Combinations of printed script and spoken dialogues that show promise for beginning students of a foreign language, *Canadian Journal of Behavioural Science* 16, pp. 1-11.

Markham, P., (1999). Captioned videotapes and second language listening word recognition. *Foreign Language Annals*, 32(3): 321 – 328.

Markham, P., Peter, L. A., & McCarthy, T. J. (2001). The effects of native language vs. target language captions on foreign language students' DVD video comprehension. *Foreign language annals*, 34(5), 439-445. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2001.tb02083.x.

Miller, T. (2019). *Three Robots* (S1-E2) from an animation series *Love, Death & Robots* by Netflix Original Series.

Mitterer, H. & McQueen, J.M. (2009). Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception. *PLoS ONE*, 4(11), e7785, 1-5.doi: 10.1371/journal.pone.0007785

Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge

Neuman, S. B. and P. Koskinen (1992): Captioned television as ‘comprehensible input’: Effects of incidental word learning from context for language minority students, *Reading Research Quarterly* 27, pp. 95-106.

Paivio, A., (1971). *Imagery and cognitive process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.

Plass, J. L., Chun, D. M., Mayer, R. E., & Leutner, D. (1998). Supporting visual and verbal learning preferences in a second-language multimedia learning environment. *Journal of educational psychology*, 90(1), 25. DOI: 10.1037/0022-0663.90.1.25.

Sadoski, M., & Paivio, A. (2013). *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. New York: Routledge.

Sarıçoban, A. & Başıbek, N. (2012). Mnemonics Technique versus Context Method in Teaching Vocabulary at Upper-Intermediate Level, *Education and Science*, Vol. 37, No 164.

Schmidt, C., (2007). Same-language subtitling on television: a tool for promoting literacy retention in India. Available from http://suseice.stanford.edu/monographs/Schmidt_Clara.pdf.

Schmitt, N. (1995). A Fresh Approach To Vocabulary: Using a Word Knowledge Framework, *Research Article* <https://doi.org/10.1177/003368829502600105>.

Schmitt, N. (1997). *Vocabulary Learning Strategies, Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shahrokni, S. A. (2009). Second Language Incidental Vocabulary Learning: The Effect of Online Textual, Pictorial, and Textual Pictorial Glosses. *TESLEJ*, 13(3), n3. Retrieved from : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898202.pdf>

Stewart, M.A. & I. Pertusa, (2004). Gains to language learners from viewing target language closed-captioned films. *Foreign Language Annals*, 37(3): 438-447.

Sydorenko, T., (2010). Modality of input and vocabulary. *Language Learning & Technology*, 14(2): 50–73. Available from <http://llt.msu.edu/vol14num2/sydorenko.pdf>.

Talaván, N., (2010). Subtitling as a task and subtitles as support: pedagogical applications. In J. Díaz-Cintas, A. Matamala and J. Neves (eds) *New insights into audiovisual translation and media accessibility*. Amsterdam: Rodopi. pp: 285-299.

Van de Poel, M. & G. d'Ydewalle (1999): Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled television programs, *Journal of Psycholinguistic Research* 28, pp. 227-244. Reprinted in: Yves Gambier & Henrik Gottlieb (eds) (2001): *(Multi)Media Translation. Concepts, Practices, and Research*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, pp. 259-273.

Vanderplank, R. (1988): The value of teletext subtitles in language learning, *ELT Journal* 42-4, pp. 272-281.

Zanon, N.T., (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum*, 6. Available from <http://www.google.com/search?hl=en+q=the+effect+of+subtitles+on+vocabulary+learning&start=40&sa=N>.



Yıl: 6, Sayı: 21, Eylül 2019, s. 51-65

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Fatih ATLI¹, Ahmet BUĞA²

EV KADINLARININ ÖZ-ANLAYIŞLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Özet

Çalışmanın amacı; Ev kadınlarının öz-anlayışlarının yaş, eş mesleği, evlilik süresi, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, iş tecrübesi ve eş geliri değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Hatay ilinde yaşayan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 320 ev kadını oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesi için Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öz-anlayış Ölçeği (ÖAÖ)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS Windows 25 programından yararlanılmış olup "Bağımsız örneklem T testi", "Tek yönlü varyans analizi, "Tukey HSD" ve "Tamhane T2" testleri kullanılarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; Ev kadınlarının öz-anlayışları eğitim düzeyi ve eş geliri değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Diğer sonuçlar ise şu şekildedir: 37 yaş ve üzeri ev kadınlarının öz-anlayışları 32-36 yaş ve 31 yaş ve altı grup aralığındaki ev kadınlarına göre daha yüksektir. Eşi emekli olan ev kadınlarının öz-anlayışları eşi serbest meslek sahibi olan ev kadınlarına göre daha yüksektir. 16 yıl ve üzeri evliliği bulunan ev kadınlarının öz-anlayışları 6-10 yıl arası evliliği bulunan ev kadınlarına göre daha yüksektir. 2 ve üzeri çocuğu olan ev kadınlarının öz-anlayışları tek çocuğu olan ev kadınlarına göre daha yüksektir. İş tecrübesi olan ev kadınlarının öz-anlayışları iş tecrübesi olmayan ev kadınlarına göre daha yüksektir.

Anahtar kelimeler: Ev kadını, Öz-anlayış, Evlilik

THE EXAMINATION OF THE HOUSEWIVES' SELF COMPASSION IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Abstract

The aim of the study is to determine whether the self-compassion of housewives differ significantly according to age, spouse profession, marriage period, number of children, education level, work experience and spouse income. Descriptive scanning model was used in the research. The sample of the study consists of 320 housewives living in Hatay and selected by simple random sampling method. In order to obtain the data, the Self-Compassion Scale (SCS) which was adapted to Turkish by Deniz, Kesici and Sumer (2008) was used. SPSS Windows 25 program was used in the analysis of the data and the data were obtained by using Independent samples T test, One way ANOVA, Tukey HSD and Tamhane T2 tests. According to the findings; The self-compassion of housewives does not differ significantly in terms of education level and spouse income variable. Other results are as follows: The self-compassion of housewives aged 37 years and over is higher than that of housewives aged 32-36 years and 31 years and under. The self-compassion of housewives whose spouses are retired is higher than housewives whose

¹ Uzman Psikolojik Danışman, MEB, fatihatli01@gmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, buga@gantep.edu.tr

spouses are self-employed. The self-compassion of housewives who have been married for 16 years or more is higher than housewives who have been married for 6-10 years. The self-compassion of housewives who have 2 children or more is higher than housewives who have one child. The self-compassion of housewives who have work experience is higher than housewives who don't have any work experience.

Keywords: Housewife, Self-Compassion, Marriage

GİRİŞ

Bir toplumun gelişmişlik seviyesi göstergelerinden biri de kadına verilen değerdir. Kadınlar toplumda hem bir birey olarak hem de toplumun en önemli yapı taşı olan aile kurumunda anne rolünü üstlenmesi nedeniyle önemli bir yere sahiptir. Kendi evinin işlerini yerine getiren ve gelir getirici bir işte çalışmayan kimseler (TDK, 2006) olarak tanımlanan ev kadınlığının bir meslek olup olmadığı tartışıldığı günümüzde, bir yandan da süregelen feminist tartışmalarla birlikte kadınlık mı annelik mi paradoksu yaşayan kadın bireylerin üstlendiği roller nedeniyle kimlik karmaşası yaşadıkları düşünülmektedir. Ayrıca sanayi devrimi ile birlikte kadınların da iş hayatına atılmasının annelik rolünün üstlenilmesinde engel teşkil edebileceği toplumda yaygın bir kanı olarak yer alsa da bunun tam tersini iddia eden Bingöl (2014), Karabıyık (2012) gibi bazı bilim insanları ise bireyin mutluluğu açısından üretkenliğin önemine değinerek kadınların iş hayatına atılmalarını desteklemişlerdir. Bu bağlamda Neff (2003a) tarafından bireyin benliğini tehdit eden durum ve olaylar karşısında kendisine karşı daha nazik davranması olarak tanımlanan öz-anlayışın ev kadınları örnekleminde incelenmesi gerek duyulmuştur. Yapılan bu çalışma ise ev kadınlarının öz-anlayışlarının yaş, eş mesleği, evlilik süresi, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, iş tecrübesi ve eş geliri değişkenlerinden etkilenip etkilenmediğini ortaya koymayı amaç edinerek yaşanan bu kısır döngülü tartışmalara farklı bir boyut kazandırmayı ve diğer araştırmacılara ışık tutmayı hedeflemektedir.

Problem Durumu

Araştırmanın hipotezleri şunlardır:

H₁= Yaş değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₂= Eş Mesleği değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₃= Evlilik Süresi değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₄= Çocuk Sayısı değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₅= Eğitim Düzeyi değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₆= İş Tecrübesi değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₇= Eş Geliri değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada kullanılan model: Betimsel tarama modelidir. Betimsel tarama modelleri: Var olan durumu manipüle etmeden olduğu gibi kendi içerisinde betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemleridir (Karasar, 2012). Bu nedenle araştırmada ev kadınlarının öz-anlayış

düzeylerinin çeşitli değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini ortaya koymak amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Hatay’da ikamet eden ev kadınları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2019 yılı içerisinde Hatay’da ikamet eden ve basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 320 ev kadını oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi: Örneklemdaki her katılımcının seçilme olasılığının eşit olduğu homojen bir seçim yöntemidir (Arıkan, 2004:141). Bu nedenle çalışmada basit tesadüfi örnekleme yönteminin uygulanması daha uygun görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada katılımcıların demografik özelliklerini saptayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, öz-anlayış düzeylerini ölçebilmek amacıyla ise Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Öz-Anlayış Ölçeği (ÖAÖ) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada yer alan katılımcıların Öz-Anlayış düzeyleri çeşitli bağımsız değişkenler açısından incelenmektedir. Bu değişkenler: yaş, eğitim düzeyi, evlilik süresi, eş mesleği, eş geliri, iş tecrübesi ve çocuk sayısıdır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve değişkenleri içeren forma “Kişisel Bilgi Formu” adı verilmekte olup bu form ekte sunulmuştur.

Öz-Anlayış Ölçeği (ÖAÖ)

Öz-Anlayış ölçeğinin orijinali olan Self Compassion Scale (SCS) Neff (2003b) tarafından 26 madde ve 6 alt ölçek olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları ise Deniz ve ark. (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlanan Türkçe versiyonunda toplam madde korelasyonu .30’un altında olan 2 madde çıkarılarak ölçek soruları 24 maddeden oluşturulmuş olup ölçeğin orijinalinin aksine tek boyutta toplandığı görülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışmada araştırmacı tarafından <https://docs.google.com> adresinden online olarak oluşturulan anketlerin gönüllü 320 katılımcıya doldurulmasıyla elde edilen bilgiler veri olarak kullanılmıştır. Online anketin ilk sayfasında katılımcıların bilgilendirilmesi amacıyla bir duyuru yayımlanarak katılımcılara araştırmanın önemi ve samimi verilecek cevapların bilimsel açıdan değeri ile ilgili birtakım uyarılarda bulunulmuştur.

Verilerin çözülmesi yapılırken öncelikle ön analiz çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmaların ilki ilgili verilerin güvenilirliğinin ölçülmesidir. Daha önce geçerlik ve güvenilirlik testi yapılmış olan Öz-anlayış Ölçeğinin (ÖAÖ) çalışmanın örnekleminde yer alan 320 ev kadını katılımcının öz-anlayışlarının ölçülmesi için güvenilir olup olmadığı SPSS Windows 25 Programından faydalanılarak analiz edilmiş ve elde edilen analiz sonucuna göre Cronbach’s alpha (güvenilirlik değeri) ($>.894$) bulunarak $.70 < \alpha < .90$ olduğu için iyi derecede güvenilir düzeyde olduğu (George ve Mallery, 2003) ve yapılan normallik analizinde ise grupların normal dağıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmada parametrik testler olarak kabul edilen Bağımsız örneklem T testi, Tek yönlü varyans analizi, Tukey HSD ve Tamhane T2 testleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Yaş	Frekans	Yüzde
31 yaş ve altı	64	20,0
32-36	62	19,4
37 ve üzeri	194	60,6
Eş Mesleği		
Devlet Memuru	70	21,9
Özel Sektör Çalışanı	45	14,1
İşçi	43	13,4
Emekli	70	21,9
Serbest Meslek	92	28,8
Evlilik Süresi		
0-5 yıl	35	10,9
6-10 yıl	51	15,9
11-15 yıl	54	16,9
16 yıl ve üzeri	180	56,3
Çocuk Sayısı		
Yok	68	21,3
1 (Tek Çocuk)	115	35,9
2 ve üzeri	137	42,8
Eğitim Düzeyi		
İlkokul ve Okur-Yazar Olmayan	88	27,5
Ortaokul	46	14,4
Lise	127	39,7
Diğer (Yükseköğrenim)	59	18,4
İş Tecrübesi		
Var	130	40,6
Yok	190	59,4
Eş Geliri		
1-1000	33	10,3
1001-2000	82	25,6
2001-3000	89	27,8
3001 ve üzeri	116	36,3
TOPLAM	320	100,0

Katılımcılar arasında 31 yaş altında bulunan ev kadını sayısı 64 kişi (%20), 32-36 yaş aralığında olan 62 kişi (%19,4), 37 yaş ve üzeri olan ise 194 (%60,6) kişidir. Katılımcılar arasında eşi devlet memuru olan ev kadını sayısı 70 kişi (%21,9), özel sektör çalışanı olan 45 kişi (%14,1), işçi olan 43 kişi (%13,4), emekli olan 70 kişi (%21,9), serbest meslek sahibi olan 92 kişidir (%28,8). Katılımcılar arasında 0-5 yıl aralığında evliliği bulunan ev kadını sayısı 35 kişi (%10,9), 6-10 yıl arasında olan 51 kişi (%15,9), 11-15 yıl arasında olan 54 kişi (%16,9), 16 yıl ve üzeri olan ise 180 (%56,3) kişidir. Katılımcılar arasında çocuğu bulunmayan ev kadını

sayısı 68 kişi (%21,3), tek çocuğu bulunan 115 kişi (%35,9), 2 ve üzeri çocuğu bulunan 137 kişidir (%42,8). Katılımcılar arasında okur yazar olmayan veya ilkökul mezunu olan ev kadını sayısı 88 kişi (%27,5), ortaokul mezunu olan kişi 46 kişi (%14,4), lise mezunu olan 127 kişi (%39,7), yüksek öğrenim öğrenim mezunları (diğer) (ön lisans-lisans-lisansüstü) ise 59 kişi (%18,4) kişidir. Katılımcılar arasında iş tecrübesi bulunan ev kadını sayısı 130 (%40,6) kişi, iş tecrübesi bulunmayan kişi sayısı ise 190 (%59,4)'dır. Katılımcılar arasında eş geliri 1-1000 TL arasında olan ev kadını sayısı 33 kişi (%10,3), 1001-2000 TL arasında olan 82 kişi (%25,6), 2001-3000 TL arasında olan 89 kişi (%27,8), 3001 TL ve üzeri olan kişi sayısı ise 116 (%36,3)'dır. Genel dağılım değerlendirildiğinde; Katılımcıların yaklaşık 3'te 2'sini 16 yıl ve daha fazla süre evliliği bulunan 37 yaş ve üzeri ve 2 yada daha fazla çocuğu olan ev kadınlarının, katılımcıların yaklaşık 3'te 1'ini ise lise mezunu ve eş geliri 3001 ve üzeri olan ev kadınlarının oluşturduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların yaklaşık 3'te 2'sinin ise iş tecrübesi yoktur.

Tablo 2: Çalışmada Kullanılan Ölçek ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Gözlem Sayısı	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Öz-Anlayış	320	3,4441	,67918	-,436	,182

Tablo 2'de ölçek ile ilgili tanımlayıcı istatistik bilgilerine yer verilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirleyebilmek için öncelikle anlamlılık değeri ile ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılması gerekmektedir. George ve Mallery (2010)'e göre; "Çarpıklık ve basıklık değerleri +2,0 ile -2,0 arasında" veya Fidell ve Tabachnick (2013)'e göre; "+1,5 ile -1,5 arasında ise ölçeğin normal dağıldığını ve parametrik testlerin daha geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceğini ifade etmişlerdir. Yapılan analizde çarpıklık ve basıklık değerlerinin ise belirtilen parametrelere uyması nedeniyle çalışmada parametrik testler olan Bağımsız Örneklem T testi, Tek yönlü varyans analizi, Tamhane T2 ve Tukey HSD testleri kullanılmıştır.

Tablo 3: Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Güvenirliliği

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Öz-Anlayış	24	.894

Tablo 3'te çalışmada kullanılan Öz-anlayış ölçeğine ait Cronbach's Alpha değerinin (güvenirlilik değeri) .894 olduğu görülmektedir. Güvenirlilik analizi sonucu elde edilen Cronbach Alpha değeri $.70 < \alpha > .90$ olduğu için iyi düzeyde güvenilirdir (George ve Mallery, 2003). Bir başka literatür çalışmasına göre ise $.81 < \alpha > 1.00$ olduğu için "yüksek derecede güvenilir" denilebilir (Özdamar, 2002). Bu bağlamda çalışmaya devam edilerek güvenilir sonuçlar elde edilebilir.

Tablo 4: Yaş Değişkeni Açısından Ev Kadınlarının Öz-Anlayış Ölçeği Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) ve Tukey HSD Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar (Yaş)	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Öz-anlayış	31 yaş ve altı (a)	64	3,1979	,66206	10,068	,000	a-c b-c
	32-36 (b)	62	3,2863	,63727			
	37 yaş ve üzeri (c)	194	3,5758	,66743			

p<.05*

Tablo 4 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi testinde (One Way Anova) analizinde anlamlılık değeri $p<.05$ olduğu için gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testinde 37 yaş ve üzeri ile 32-36 yaş ve 31 yaş ve altı grup aralığında bulunan ev kadınlarının öz-anlayış ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ortalamalara bakıldığında 37 yaş ve üzeri ev kadınlarının öz-anlayış ortalamalarının 32-36 yaş ve 31 yaş ve altı grup aralığındaki ev kadınlarının öz-anlayış ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuca göre H_1 hipotezi kabul edilmektedir.

H_1 = Yaş değişkenine göre öz-anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 5: Eş Mesleği Değişkeni Açısından Ev Kadınlarının Öz-Anlayış Ölçeği Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) ve Tamhane T2 Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar (Eş Mesleği)	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Öz-Anlayış	Devlet Memuru (a)	70	3,3792	,78575	3,003	,019*	d-e
	Özel Sektör (b)	45	3,4500	,53467			
	İşçi (c)	43	3,4109	,78420			
	Emekli (d)	70	3,6780	,62979			
	Serbest Meslek (e)	92	3,3284	,60554			

p<.05*

Tablo 5 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way Anova) $p<.05$ olduğu için gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Tamhane T2 testine bakıldığında eş emekli olan ev kadınlarının öz-anlayışlarının eş serbest meslek sahibi olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda “eş mesleğine göre ev kadınlarının öz-anlayışları anlamlı olarak farklılaşmaktadır” yorumu yapılabilir.

Bu sonuca göre H_2 hipotezi kabul edilmektedir.

H_2 = Eş Mesleği değişkenine göre öz-anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 6: Evlilik Süresi Değişkeni Açısından Ev Kadınlarının Öz-Anlayış Ölçeği Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) ve Tukey HSD Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar (Evlilik Süresi)	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Öz-anlayış	0-5 yıl (a)	35	3,1833	,70045	3,689	,012*	b-d
	6-10 yıl (b)	51	3,3064	,69186			
	11-15 yıl (c)	54	3,4275	,63677			
	16 yıl ve üzeri (d)	180	3,5389	,66880			

p<.05*

Tablo 6 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way Anova) anlamlılık değeri $p<.05$ olduğu için gruplar arasında bir anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testinde ise 6-10 yıl evliliği bulunan ev kadınlarının öz-anlayışları ile 16 yıl ve üzeri evliliği bulunan ev kadınlarının öz-anlayışları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ortalamalara bakıldığında “16 yıl ve üzeri evliliği bulunan ev kadınlarının öz-anlayışları 6-10 yıl arası evliliği bulunan ev kadınlara göre daha yüksektir” denilebilir.

Bu sonuca göre H_3 hipotezi kabul edilmektedir.

H_3 = Evlilik Süresi değişkenine göre öz-anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 7: Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından Ev Kadınlarının Öz-Anlayış Ölçeği Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) ve Tukey HSD Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar (Çocuk Sayısı)	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Öz-Anlayış	Yok (a)	68	3,3554	,74031	3,612	,028*	b-c
	1 (Tek Çocuk) (b)	115	3,3572	,67149			
	2 ve üzeri (c)	137	3,5611	,64024			

p<.05*

Tablo 7 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way Anova) anlamlılık değeri $p<.05$ olduğu için gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testine bakıldığında 2 ve üzeri çocuğu olan ev kadınlarının öz-anlayışlarının tek çocuğu olan ev kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda “Çocuk sayısına göre ev kadınlarının öz-anlayışları anlamlı olarak farklılaşmaktadır” yorumu yapılabilir.

Bu sonuca göre H_4 hipotezi kabul edilmektedir.

H_4 = Çocuk Sayısı değişkenine göre öz-anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 8: Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Ev Kadınlarının Öz-Anlayış Ölçeği Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar (Eğitim Düzeyi)	N	\bar{X}	Ss	F	P
Öz-anlayış	Okur Yazar Değil ve İlkokul (a)	88	3,4233	,65241	2,055	,106
	Ortaokul (b)	46	3,3062	,58665		
	Lise (c)	127	3,5502	,70105		
	Diğer (Yüksek Öğrenim) (d)	59	3,3545	,71788		

p<.05*

Tablo 8 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way Anova) anlamlılık değeri $p>.05$ olduğu için gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu bağlamda “eğitim düzeyine göre ev kadınlarının öz-anlayışları değişmemektedir” yorumu yapılabilir.

Bu sonuca göre H_5 hipotezi kabul edilmemektedir.

H_5 = Eğitim Düzeyi değişkenine göre öz-anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 9: İş Tecrübesi Değişkeni Açısından Ev Kadınlarının Öz-Anlayış Ölçeği Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları (Independent Samples T Testi)

Alt Boyutlar	Gruplar (İş Tecrübesi)	N	\bar{X}	Ss	t	P
Öz-Anlayış	Var	128	3,5625	,67265	2,800	,005*
	Yok	184	3,3462	,67003		

p<.05*

Tablo 9 incelendiğinde yapılan bağımsız örneklem t testi (Independent Samples T Testi) analizinde anlamlılık değerinin $p<.05$ olduğu görülmektedir. Anlamlılık değerinin $p<.05$ olması iki grup arasındaki ortalamaların anlamlı olarak farklılaştığını ifade etmektedir. Grup ortalamaları incelendiğinde iş tecrübesi olan ev kadınlarının öz-anlayışlarının iş tecrübesi olmayan ev kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuca göre H_6 hipotezi kabul edilmektedir.

H_6 = İş Tecrübesi değişkenine göre öz-anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 10: Eş Geliri Değişkeni Açısından Ev Kadınlarının Öz-Anlayış Ölçeği Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar (Eş Geliri)	N	\bar{X}	Ss	F	P
Öz-Anlayış	1-1000 TL (a)	33	3,3712	,78688	,448	,719
	1001-2000 TL (b)	81	3,4496	,57606		
	2001-3000 TL (c)	85	3,4956	,62424		
	3001 TL ve üzeri (d)	113	3,3975	,75256		

p<.05*

Tablo 10 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way Anova) anlamlılık değeri $p>.05$ olduğu için gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu bağlamda “eş gelirine göre ev kadınlarının öz-anlayışları değişmemektedir” yorumu yapılabilir.

Bu sonuca göre H_7 hipotezi kabul edilmemektedir.

H₇= Eş Geliri değişkenine göre öz-anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ev kadınlarının öz-anlayışları; yaş, eş mesleği, evlilik süresi, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, iş tecrübesi ve eş geliri değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; Yaş, evlilik süresi, eş mesleği, çocuk sayısı ve iş tecrübesi değişkenleri ile öz-anlayış ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak öz-anlayış ortalamaları ile eğitim düzeyi ve eş geliri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Çalışmada yer alan “Öz-anlayış ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır” bulgusu, Kara (2018) tarafından hemşirelerin Öz-Anlayışları ile merhamet yorgunluklarının incelendiği araştırmadaki “eğitim düzeyi açısından Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermemektedir” bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte eğitim düzeyi değişkeninin incelendiği öz-anlayış çalışmalarının artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada yer alan “Öz-anlayış ile eş geliri değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır” bulgusu ile karşılaştırılacak herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle eş geliri değişkeninin incelendiği öz-anlayış çalışmalarının artırılması literatür açısından önem arz etmektedir.

Çalışmada yer alan “37 yaş ve üzeri ev kadınlarının öz-anlayış ortalamaları 32-36 yaş ve 31 yaş ve altı grup aralığındaki ev kadınlara göre daha yüksektir” bulgusu, Bluth vd. (2017) tarafından ergen kızlar arasında yapılan araştırmada yer alan “yaşı büyük olan kızların küçük olan kızlara göre Öz-anlayış ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir” bulgusu ile paralellik göstermektedir. Buna rağmen Atlı (2019) ve Öztürk (2017) tarafından öğretmenler arasında, Kara (2018) tarafından hemşireler arasında yapılan araştırmalarda ise Öz-anlayışın yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öz-anlayışın yaş ilerledikçe artması, bireylerin yaşam tecrübeleri ile doğru orantılıdır. Zamanla yaşam tecrübesi kazanan bireyler karşılaştıkları zorluklar karşısında daha temkinli davranmakta ve edindiği bilgilerle çatışmaları daha kısa sürede çözümlenebilmektedir.

Çalışmada yer alan “Eşi emekli olan ev kadınlarının öz-anlayışları eşi serbest meslek sahibi olan ev kadınlara göre daha yüksektir.” bulgusu ile karşılaştırılacak herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eşi emekli olan ev kadınlarının öz-anlayışlarının eşi serbest meslek sahibi olan ev kadınlara göre daha yüksek olmasında zaman faktörünün belirleyici rol oynadığı düşünülmektedir. Çünkü; Emeklilerin serbest meslek sahiplerine göre eşleri ve çocukları ile geçirebileceği zaman daha fazladır. Bu bağlamda eşi emekli olduğu için evlilik birlikteliğinin getirdiği sosyal desteği daha fazla alma imkanı olan ev kadınlarının öz-anlayışlarının daha yüksek olması kabul edilebilir bir durumdur.

Çalışmada yer alan “2 ve üzeri çocuğu olan ev kadınlarının öz-anlayışları tek çocuğu olan ev kadınlara göre daha yüksektir” bulgusunu destekleyecek herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Kara (2018) tarafından hemşirelerin öz-anlayışları ile merhamet yorgunluklarının incelendiği araştırmada çalışmanın aksine “Çocuk sahibi olma değişkeni açısından öz-anlayış anlamlı olarak farklılaşmamaktadır” bulgusu elde edilmiştir.

Çalışmada yer alan “İş tecrübesi olan ev kadınlarının öz-anlayışları iş tecrübesi olmayan ev kadınlara göre daha yüksektir” bulgusu ile karşılaştırılacak herhangi bir çalışmaya

rastlanmamıştır. Bu nedenle iş tecrübesi değişkeninin incelendiği öz-anlayış çalışmalarının arttırılması literatür açısından önem arz etmektedir. Bireyin iş tecrübesinin olması üretkenlik ve işe yararlılığın etkisiyle birlikte bireyin benlik saygısının yükselmesini sağlamaktadır. Birey iş ortamı nedeniyle arkadaş edinmekte ve farklı sosyal grup çevrelerine dahil olmaktadır. Bu nedenle iş tecrübesi olan ev kadınlarının öz-anlayış ortalamalarının iş tecrübesi olmayan ev kadınlarına göre daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada yer alan “16 yıl ve üzeri evliliği bulunan ev kadınlarının öz-anlayışları 6-10 yıl arası evliliği bulunan ev kadınlarına göre daha yüksektir” bulgusu ile karşılaştırılacak herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle evlilik süresi değişkeninin incelendiği öz-anlayış çalışmalarının arttırılması literatür açısından önem arz etmektedir. Ev kadınlarının evlilik ile ilgili tecrübelerinin artması evlilik süreleriyle doğru orantılıdır. Bununla birlikte evlilik süresi arttıkça çiftlerin birbirlerini tanıma şansı daha da artmaktadır. Bu nedenle evlilik süresi arttıkça ev kadınlarının öz-anlayış ortalamalarına olumlu olarak etki ettiği düşünülmektedir.

Sonuçlar:

- 37 yaş ve üzeri ev kadınlarının öz-anlayış ortalamaları 32-36 yaş ve 31 yaş ve altı grup aralığındaki ev kadınlarına göre daha yüksektir.
- Eşi emekli olan ev kadınlarının öz-anlayışları eşi serbest meslek sahibi olan ev kadınlarına göre daha yüksektir.
- 16 yıl ve üzeri evliliği bulunan ev kadınlarının öz-anlayışları 6-10 yıl arası evliliği bulunan ev kadınlarına göre daha yüksektir.
- 2 ve üzeri çocuğu olan ev kadınlarının öz-anlayışları tek çocuğu olan ev kadınlarına göre daha yüksektir.
- İş tecrübesi olan ev kadınlarının öz-anlayışları iş tecrübesi olmayan ev kadınlarına göre daha yüksektir.
- Ev kadınlarının Öz-Anlayışları eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.
- Ev kadınlarının Öz-Anlayışları eş geliri değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Kabul Edilen Hipotezler:

H₁= Yaş değişkenine göre öz-anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₂= Eş Mesleği değişkenine göre öz-anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₃= Evlilik Süresi değişkenine göre öz-anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₄= Çocuk Sayısı değişkenine göre öz-anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₆= İş Tecrübesi değişkenine göre öz-anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

Red Edilen Hipotezler:

H₅= Eğitim Düzeyi değişkenine göre öz-anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₇= Eş Geliri değişkenine göre öz-anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

Öneriler:

- Evlenmeden önce evlilik öncesi eğitime, evlilik süresince ise aile eğitimlerine katılımın sağlanması
- Eşler arasındaki iletişimin güçlendirilmesi ve çatışma çözme becerisi edinilebilmesi için aile danışmanlığı hizmetinin alınması
- Ev kadınlarının Halk Eğitimi Merkezleri kursları başta olmak üzere hobi, girişimcilik ve çeşitli meslek edindirme kurslarına katılımının sağlanması
- Aile üyeleri arasındaki bağın güçlendirilmesi için kaliteli zaman geçirmeye yönelik etkinliklerin artırılması
- Çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik eğitimlere katılımın sağlanması

KAYNAKÇA

- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın.
- Atlı, F. (2019). Öğretmenlerin Öz-Anlayışları ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal Cinsiyet Olgusu ve Türkiye'de Kadınlık. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(3), 108-114.
- Bluth, K., Campo, R. A., Futch, W. S., & Gaylord, S. A. (2017). Age and Gender Differences in the Associations of Self-Compassion and Emotional Well-being in A Large Adolescent Sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 840-853.
- Deniz, M. E., Kesici, Ş., & Sümer, A. S. (2008). The Validity and Reliability Study of the Turkish Version of Self-compassion Scale. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1151-1160.
- Fidell, L. S., & Tabachnick, B. G. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Harlow: Pearson Education Limited.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- George, D. and Mallery, P. (2010) *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update. 10th Edition*, Pearson, Boston.
- Güncel Türkçe Sözlük*. (2006, Eylül 26). Mayıs 10, 2019 tarihinde Türk Dil Kurumu: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cd53855b8a756.71142669 adresinden alındı
- Kara, D. (2018). Hemşirelerin Merhamet Yorgunluklarının ve Öz-Anlayışlarının İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi. İstanbul.
- Karabıyık, İ. (2012). Türkiye'de Çalışma Hayatında Kadın İstihdamı. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(1), 231-260.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22.Basım b.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Neff, K. D. (2003a). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude to ward Oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-102.
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-1. 4.Baskı*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Öztürk, Ş. (2017, Ağustos). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinde Öz-anlayış ile İşe Bağlı Gerginlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi. Mersin.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the indicators of the level of development of a society is the value given to women. Women have an important place in the society both as an individual and in the family institution which is the most important building block of the society. Today, it is discussed whether housewife is defined as a profession defined as people who do their own work and who do not work in an income-generating job (TDK, 2006), on the other hand it is thought that with the ongoing feminist debates, the female individuals experiencing identity confusion due to the roles played by women or motherhood paradox. In addition, although it is a common belief in the society that the introduction of women into business life with the industrial revolution may be an obstacle to assuming the role of motherhood, some scientists such as Bingol (2014) and Karabiyik (2012) claim opposite that is the importance of productivity for the happiness of they supported their entry into business life. In this context, the self-compassion defined by Neff (2003a) as being more gentle towards the individual's situations and events threatening his / her self should be examined in the sample of housewives. The aim of this study is to determine whether the self-compassion of housewives is affected by variables such as age, spouse, marriage duration, number of children, education level, work experience and spouse income, and aims to add a different dimension to these vicious circle discussions and to shed light on other researchers.

Method

The model used in the research: Descriptive scanning model. Descriptive scanning models are research methods that aim to describe the present situation as well as without manipulating it (Karasar, 2012). Therefore, in this research, descriptive screening model was used to determine whether the levels of self-compassion of housewives were affected by various variables.

The population of the study consists of housewives living in Hatay. The sample of the study consisted of 320 housewives who were resident in Hatay in 2019 and were identified by simple random sampling method. Simple random sampling method: It is a homogeneous selection method in which each participant in the sample has equal probability of selection. For this reason, the application of simple random sampling method was considered more appropriate (Arikan, 2004:141).

In this study, the Personal Information Form developed by the researcher was used to determine the demographic characteristics of the participants, and the Self-Compassion Scale (SCS) adapted to Turkish by Deniz, Kesici and Sumer (2008) was used to measure the levels of self-compassion.

Self-compassion levels of the participants in the study are examined in terms of various independent variables. These variables are: age, educational level, duration of marriage, spouse, income, work experience and number of children. The form, which was developed by the researcher and contains the variables, is called the Personal Information Form.

Self Compassion Scale (SCS), which was the original self-compassion scale, was developed by Neff (2003b) as 26 items and 6 subscales. The Turkish adaptation of the scale was conducted by Deniz et al. (2008). In the adapted Turkish version of the scale, 2 items with a total item correlation of less than .30 were subtracted and the scale questions were composed of 24 items and it was found that the scale was collected in one dimension unlike the original one.

In the study, the data obtained by filling the questionnaires created by the researcher online at "<https://docs.google.com>" 320 volunteer participants were used as data. On the first page of the online questionnaire, an announcement was made to inform the participants about the importance of the research and the scientific value of the sincere answers.

While analyzing the data, preliminary analysis studies are carried out. The first of these studies is to measure the reliability of the relevant data. The reliability and validity of the SPSS Windows 25 program were analyzed by using the SPSS Windows 25 Program. The reliability and validity of the Self-Compassion Scale (SPS) was used to assess the validity and reliability of the scale. ($> .894$) $.70 <\alpha.> .90$ was found to be well-reliable level (George and Mallery, 2003) and normality analysis showed that the groups were distributed normally. Therefore, Independent Samples T, One Way Anova, Tukey HSD and Tamhane T2 tests which are accepted as parametric tests were used in the study.

Results

- Self-compassion averages of housewives aged 37 years and over are higher than housewives aged 32-36 years and 31 years and under.
- Self-compassion of housewives whose spouses are retired is higher than housewives whose spouses are self-employed.
- Self-compassion of housewives who have been married for 16 years or more is higher than housewives who have been married for 6-10 years.
- Self-compassion of housewives who have 2 or more children is higher than housewives who have one child.
- Self-compassion of housewives with work experience is higher than housewives who haven't any work experience.
- Self-compassion of housewives does not differ significantly in terms of education level variable.
- The self-compassion of housewives does not differ significantly in terms of the spouse income variable.

Discussion and Suggestion

The self-compassion of housewives was examined in terms of age, spouse, duration of marriage, number of children, education level, work experience and spouse income. According to the findings; It was found that there was a statistically significant difference between the variables of age, duration of marriage, profession of spouse, number of children and work experience and mean of self-compassion. However, there was no significant difference between self-compassion means education level and income level variables.

The finding that no significant difference was found between self-compassion and education level variable in the study, is consistent with Kara (2018) finding that self-compassion does not show a significant difference in terms of education level in the study of nurses' self-compassion and compassion fatigue. However, it is considered that it would be beneficial to increase self-compassion studies examining the variable of education level.

There was no study to compare the findings that there was no significant difference between self-compassion and spouse income variable. Therefore, increasing the self-compassion studies examining the spouse income variable is important for the literature.

In the study, 37-year-old housewives have higher self-compassion than the 32-36 years and 31-year-olds and under-housewife findings, Bluth et al. (2017) in the study conducted among adolescent girls “older girls compared to girls younger than the average self-compassion shows a significant difference” is parallel to the finding. However, in the studies conducted by Atli (2019) and Ozturk (2017) among teachers and Kara (2018) among nurses, it was found that self-compassion did not differ significantly according to age. The increase in self-compassion with age is directly proportional to the life experiences of individuals. Over time, individuals gaining experience in life are more cautious about the difficulties they face and can resolve conflicts with the information they have acquired in a shorter time.

There was no study to be compared with the finding that “self-compassion of housewives whose spouses are retired is higher than housewives whose spouses are self-employed.” It is thought that time factor plays a more decisive role in the self-compassion of housewives whose spouses are retired than housewives whose spouses are self-employed. Because; Pensioners have more time to spend with their spouses and children than self-employed. In this context, it is acceptable to have higher self-compassion of housewives who have the opportunity to receive more social support from marriage because their spouses are retired.

There was no study to support the finding that the self-compassion of housewives who have 2 or more children in the study is higher than housewives who have only one child. However, in the study by Kara (2018) in which nurses' self-compassion and compassion fatigue were examined, it was found that self-compassion did not significantly differ in terms of having a child.

There were no studies to compare the findings that self-compassion of housewives with work experience is higher than housewives without work experience. Therefore, increasing the self-compassion studies in which the work experience variable is examined is important for the literature. Having work experience increases the individual's self-esteem with the effect of productivity and usefulness. The individual makes friends thanks to the work environment and participates in different social groups. For this reason, the average self-compassion of

housewives with work experience is thought to be higher than housewives without work experience.

In the study, there were no studies to compare the findings that the self-compassion of housewives with a marriage of 16 years or more is higher than housewives with a marriage of 6-10 years. Therefore, increasing the self-compassion studies examining the duration of marriage is important for the literature. The increase in the experience of housewives related to marriage is directly proportional to the duration of marriage. However, as the duration of marriage increases, the chances of couples getting to know each other increase. Therefore, it is thought that as the duration of marriage increases, it has a positive effect on the average self-compassion of housewives.



Yıl: 6, Sayı: 21, Eylül 2019, s. 66-76

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Oktaç AKSOY¹

İNGİLİZCE VE TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICI DRAMAYI KULLANMAYA YÖNELİK ÖZ-YETERLİKLERİ²

Özet

Bu çalışma, üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterliklerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini, 2012-2013 akademik yılında bir üniversitede öğrenim gören 218 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik seviyeleri cinsiyete, sınıf seviyelerine ve bölüm değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının, yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik yeterli düzeyde öz-yeterliğe sahip oldukları, yaratıcı drama yöntemini kullanmaya hazır oldukları; öğretmen adaylarının yaratıcı dramayı kullanmaya yönelik öz-yeterliklerinin cinsiyete, sınıfa ve bölüme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bütün bu sonuçların ışığında üniversitelerde verilen yaratıcı drama dersinin öğrencilere katkısının olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce öğretimi, Türkçe öğretimi, yaratıcı drama, öz-yeterlik

SELF-EFFICACY BELIEFS OF ENGLISH AND TURKISH TEACHER CANDIDATES' USING CREATIVITY DRAMA

Abstract

The aim of this research is to determine the drama self-efficacy beliefs of the English and Turkish teacher candidates. The sample of the research comprises 218 teacher candidates attending a university in 2012-2013 academic year. Creative Drama Self-Efficacy Scale was used to determine the teacher candidates' self-efficacy beliefs related to using creativity drama. In the research, the self-efficacy of the teacher candidates was analyzed in terms of gender, class level and the department variable. As a result of analyses, the teacher candidates have a sufficient level of self-efficacy in using creative drama in teaching the language and they are also ready to use the creative drama. There is no statistically significant difference among the teacher candidates in terms of gender, class level and department. In the light of all these findings, it can be said that the creativity drama course provided by the universities has a positive effect on the candidate teachers.

Keywords: English language teaching, Turkish teaching, creativity drama, self-efficacy

¹ Dr., MEB, oktay-aksoy@hotmail.com

² Makalenin özeti VIth International Eurasian Educational Research Congress'te bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Drama, öğretim programlarında öğrenmeyi destekleyici ve bütünleştirici bir yöntem olarak dikkat çekmekle birlikte öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlayarak keşfedici, çözümleyici öğrenme ortamları yaratılmasına katkı sağlayan bir yöntem olarak dikkati çekmektedir. Bu duruma ek olarak, drama yöntemi öğrencilerin öz güven kazanmaları ve karar verme becerilerinin gelişiminde etkin bir rol üstlenebileceği söylenebilir (Gönen ve Dalkılıç, 2003). Bu kapsamda “eğitim sürecinde drama, önceden belirlenmiş açık ve net eğitim amaçları olan, tüm çocukların kendi öğretmenleri ile birlikte, daha çok büyük motor hareketlerle yaptıkları, ifade etmeye, rol oynamaya, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleri” olarak tanımlanmaktadır (Önder, 2002, s.32). Adıgüzel ise (2012) yaratıcı dramayı “bir grupla ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, bir düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılması” olarak tanımlamaktadır (s.55-56).

Alanyazında eğitim ortamlarında yaratıcı drama kullanımının sağlayacağı bir dizi faydadan sıklıkla bahsedilmektedir. Örneğin, Önder (2002) yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin kişilik gelişimlerine, zihinsek kapasitelerinin gelişimine, hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının gelişimlerine, iletişim becerileri ile sosyal farkındalıklarının artmasına katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Benzer biçimde Adıgüzel (2012) de drama kullanımının kendini tanıyan, yaratıcı, ifade gücü gelişmiş, ihtiyaçlarını karşılayabilen ve demokratik bir tutum sergileyebilen bireyler yetiştirmeyi amaç edindiğini belirtmektedir. Drama kullanımının önemi Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim yabancı dil programlarında “drama, dil öğrenme sürecinin eğlenceli bir parçasıdır” şeklinde ifade edilmektedir (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 2012, s.14). Ayrıca, Türkçe 1-5 öğretim programında da drama yönteminin “öğrencilerin duygularını, heyecanlarını, problem çözme yeteneklerini tanımalarına ve iletişim, empati ve ifade yeteneğinin gelişmesine katkı sağlayan bir yöntem” olduğu belirtilmektedir (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 2012, s.14). Drama kullanımının öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve motivasyona yönelik sağlayacağı katkılar, öğretmenlerin drama yöntemini etkin biçimde kullanmaları gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Üniversitelerde, öğretim yöntem ve teknikleri içerisinde veya ayrı bir ders olarak öğretimi yapılan yaratıcı drama yönteminin kullanılmasında bir dizi sınırlılıkların ortaya çıktığı yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır. Örneğin, Eratay (2017) özel eğitim öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanımına yönelik bilgi eksikliklerinden kaynaklı sorunlar olduğunu ve sınıf ortamında yaratıcı dramayı kullanma eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu rapor etmiştir. Altıntaş, Saylan ve Kaya (2016) ise öğretmen adaylarının Fen Bilimleri dersinde yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterliklerinin kararsızlık düzeyinde olduğunu rapor etmişlerdir. Yiğit, Tural, Alev ve Aydın (2008) de öğretmenlerin drama yöntemini kullanmaya yönelik bilgilerinin yetersiz ve yüzeysel bir durum sergilediğini rapor etmişlerdir. Kılıç ve Eyüp (2013) de Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Buradan elde edilebilecek önemli bir çıkarım, öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik yeterli bilgi ve öz-yeterlik düzeylerine sahip olmadıklarıdır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının yaratıcı dramayı kullanmaya yönelik öz-yeterlik algılarının düzeyi önem arz etmektedir.

Bireylerin, gerçekleştirdiği veya gerçekleştirecekleri eylemler için ortaya koydukları öz-yeterlikleri, ortaya konulan/konulacak eylemin niteliğini belirleyebilmektedir. Bireylerin kendi eylemlerine yönelik yeterlik algıları olarak da nitelenen öz-yeterlik Bandura (1997;193) tarafından “bireylerin belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak” tanımlanmaktadır. Diğer bir

ifadeyle “bireyin belirli durumlarda kendi yetenekleri üzerine yapmış olduğu yargılarıdır” (Schunk, 1991; 207). Öz-yeterlik yargıları dört temel kaynaktan elde edilen bilgilerden etkilenmektedir; bireyin başarılı ya da başarısız performansı, sözel ikna, dolaylı yaşantıları ve psikolojik durumu (Bandura, 1997). İlgili yaşantılar yoluyla öz-yeterlik, belirli bir alana özgü eyleme yönelik bireyin duyuşsal, bilişsel ve motivasyonel süreçlerine etki edebilmektedir. Dolayısıyla, bireylerin eylemlerinin yönünü ve niteliğini etkileme potansiyeli içeren öz-yeterlik kavramı, öğretmenler için de sınıf içerisindeki öğrenme/öğretme ortamlarını etkileyebilecek bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda Bandura (1997) öz-yeterlik algısının alana özgü bir kavram olduğunu vurgulayarak öz-yeterliğin değerlendirilmesinde sınırların kesin hatlarla çizilmesi gerekliliğini ifade etmiştir. Bu noktadan hareketle öğretmen öz-yeterliğinden bahsetmek mümkün olmaktadır. Öğretme ortamlarına yönelik olarak ortaya çıkan öğretmen öz-yeterlik kavramı öğretmenlerin sınıf içerisindeki etkinliklerinin niteliğini belirleyici bir rol oynayabilmektedir (Tobin, Tippin ve Gallard, 1994). Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin belirli bir bağlamda öğretmenlik görevini başarması için gerekli olan eylemi gerçekleştirmeye ve organize etmeye yönelik kapasitesi ile ilgili inançlarıdır (Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Öğretmenlik öz-yeterlik inancı Ashton (1984) tarafından ise, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları olarak ifade etmektedir. Ashton (1984) öğretmenlik öz-yeterlik inancının, öğrenci başarısı ile çok yakından ilişkili olan öğretmenlik özelliğinden biri olduğunu belirtmektedir. Örneğin, Czerniak (1990) öğrenci ve öğretmen merkezli strateji kullanımının düşük ve yüksek öğretmen öz-yeterliğine göre farklılaşabildiğini rapor etmiş, yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli etkinlikleri tercih ettiklerini ifade etmiştir. İkinci (2008) de örneklemini 272 son sınıf eğitim fakültesi öğrencisinin oluşturduğu araştırmasında, öğretmen öz-yeterliği ile derinlemesine öğrenmenin ilişkili olduğu, yüzeysel öğrenmenin ise ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ashton ve Webb (1986) de yeterli düzeyde öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrenme öğretme ortamlarında karşılaştıkları problemlere yönelik daha dirençli ve öğrencilere karşı da daha sabırlı olduklarını rapor etmişlerdir. Benzer biçimde, Yenice (2012) öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Diğer bir çalışmada da Taşkın ve Hacıömeroğlu'nun (2010) 122 öğretmen adayını kapsayan tarama türü çalışmalarında da öğretmen adaylarının öğretim süreçlerine yönelik yeterli düzeyde öz-yeterliğe sahip olmadıkları, öz-yeterliğin başarı ve cinsiyete göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Diğer taraftan, yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve motivasyona yönelik özelliklerine olumlu etkisinin (Önder, 2002; Adıgüzel, 2012) yaratıcı dramanın sınıf ortamlarında etkin kullanımının önemini ortaya çıkardığı söylenebilir. Öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin ilkelerini üniversitelerde kazandıkları göz önüne alındığında, üniversitede yaratıcı drama eğitimi görmüş öğrencilerin, bu yöntemi kullanmaya yönelik kendilerini yeterli hissetmeleri, ilgili yöntemin sınıf etkinliklerinde kullanımı açısından önem arz etmektedir. Araştırmada, yabancı dil ve Türkçe öğretmen adaylarının, üniversitelerde devam ettikleri yaratıcı drama dersinin, yaratıcı dramayı kullanmalarına yönelik öz-yeterlik düzeylerine katkısının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır; (a) Üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlikleri ne düzeydedir?, (b) Üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlikleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?, (c) Üçüncü ve dördüncü sınıf

İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlikleri bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?, (d) Üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlikleri sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın yapıldığı çalışma grubuna ve verilerin toplanması, analiz edilmesine ait bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada kullanılan araştırma modeli tarama modelidir. “Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum, vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmalar denir” (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel, Karadeniz, 2012, 177). Araştırmada, üniversitelerde sunulan yaratıcı drama dersinin, öğretmen adaylarının yaratıcı dramayı kullanmaya yönelik öz-yeterliklerine etkisini belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında bir üniversitede öğrenim gören İngilizce öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninde yer alan İngilizce öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği öğrencilerinden üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 218 öğrenci basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklemden 50 öğrenciyi kadın öğrenciler, 168 öğrenciyi ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin ortak özelliği Yaratıcı Drama dersine devam etmekte olan ya da devam etmiş öğrenciler olmalarıdır. İngilizce üçüncü sınıf öğrencileri ile Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri Yaratıcı Drama dersine devam etmekte olan öğrencilerken; İngilizce Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri Yaratıcı Drama dersine devam etmiş öğrencilerdir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarına ait bilgiler

Bölüm	N	kadın	erkek
İngilizce Öğretmenliği 4. Sınıf	49	9	40
İngilizce Öğretmenliği 3. Sınıf	114	22	91
Türkçe Öğretmenliği 4. Sınıf	56	19	37

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Can ve Cantürk-Günhan (2009) tarafından geliştirilmiş olan “Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik düzeyleri belirleme ölçeğindeki maddeler 5’li-Likert tipte “[1] Hiç katılmıyorum. [2] Katılmıyorum. [3] Orta Derecede Katılıyorum. [4] Katılıyorum. [5] Tamamen Katılıyorum.”

şeklinde puanlanmıştır. Ancak ölçekte yer alan olumsuz içerikli bazı maddeler (7,11,15, 23, 29, 30, 34) analiz sürecinde tersten kodlanmıştır [5-Hiç Katılmıyorum].

Veri Analizi

Tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen İngilizce öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği öğrencilerinden üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 218 öğrenciden elde edilen verilerin analizleri için SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizlerinde bağımsız gruplar için t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Öncelikle gruplar arasında verilerin parametrik olup olmadığı Levene testi aracılığıyla kontrol edilmiş ve verilerin homojen dağıldığı tespit edilmiştir ($p = .969, > 05$).

Tablo 2. *Levene Testi sonuçları*

	Levene statistic	df1	df2	<i>p</i>
Yaratıcı drama öz-yeterliği	0.001	1	216	.969

$p > 05$

BULGULAR

Bu kısımda Üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterliklerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. *Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz-yeterlik Ortalamaları*

Bölüm	n	\bar{x}	ss
İngilizce Öğretmenliği 4. Sınıf	49	186.65	26.23
İngilizce Öğretmenliği 3. Sınıf	114	183.43	26.85
Türkçe Öğretmenliği 4. Sınıf	56	178.19	23.57

Üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlikleri genel ortalamalarının İngilizce Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinde en yüksek düzeyde ($\bar{x}=187.00$) olduğu; üçüncü sınıf İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{x}=183.43$) seviyesinde olduğu görülmektedir. En düşük seviyede öz-yeterliğe sahip öğrenci grubunun ise ($\bar{x}=178.19$) Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileridir. Ölçekten alınacak maksimum puanın 235.00 olduğu göz önüne alındığında, tüm gruplardaki öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 3. *Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular*

Cinsiyet	N	\bar{x}	t	<i>p</i>
Erkek	50	178.00	1.462	.145
Kadın	168	184.04		

$p > .05$

Üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlikleri genel ortalamalarının cinsiyete göre bağımsız gruplar için t-testi analizi sonucunda, kadın öğrencilerin ($\bar{x}=178.00$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{x}=184.00$) düzeyinde drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (t: 1.462; p; .145). Bu bulgu, drama yöntemini kullanma açısından hem kadın hem erkek öğrencilerin birbirine yakın yeterliklere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Bölüm Değişkenine İlişkin Bulgular

Bölüm	N	\bar{x}	t	p
İngilizce Öğretmenliği	162	184.19	1.497	.136
Türkçe Öğretmenliği	56	178.19		

$p > .05$

Üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlikleri genel ortalamalarının bölüme göre bağımsız gruplar için t-testi analizi sonucunda, İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin ($\bar{x}=184.19$), Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ise ($\bar{x}=178.19$) düzeyinde öz yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. İngilizce ve Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (t: .904; p; .136).

Tablo 5. Sınıf Seviyesine İlişkin Bulgular

	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	1921.29	960.64	1.436	.240
Grup içi	143820.20	668.93		
TOPLAM	145741.50			

$p > .05$

Üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlikleri genel ortalamalarının sınıf seviyelerine göre analizi için ANNOVA testi kullanılmış ve elde edilen veriler sonucunda sınıflar arasında drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik seviyelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (F; 1.436, p; .240).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin dramayı sınıflarında kullanmaları öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve motivasyona yönelik bireysel farklılık özelliklerine sağladığı fayda, dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim Hay (2005) drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerin etkinliklere aktif katılımlarının sağlanması, empati becerilerinin sağlanması, öğrenmelerinin zevkli hale gelmesi gibi birçok olumlu katkıları olduğundan bahsetmektedir. San (1990) da drama kullanımının iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin çevresinde gelişen olayları algılamaları ve yorumlamaları gibi olumlu sonuçları olabileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla araştırmada, öğrenme/öğretme ortamlarında birçok olumlu etkiye sahip yaratıcı dramanın üniversitelerde öğretmen adaylarına kazandırılma sürecinin yaratıcı dramayı kullanmaya yönelik öz-yeterliğe etkisi konu edinilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, İngilizce Öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıf ile Türkçe Öğretmenliği dördüncü sınıf öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterliklerinin ortalamalarının genel olarak katılıyorum düzeyinde olduğu dolayısıyla, üniversite düzeyinde öğretmen adaylarına sağlanan yaratıcı drama eğitiminin yaratıcı dramayı kullanmaya yönelik öz-yeterliğe olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılabilir. İlgili sonucu destekleyen araştırmalar alanyazında yer almaktadır. Gürol (2003) okulöncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik yeterliliklerini incelediği araştırmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik olarak kendilerini yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Çetingöz'ün (2012) okulöncesi öğretmenlerinin yaratıcı dramaya yönelik öz-yeterlikleri üzerine yapmış olduğu çalışmada da okulöncesi öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu rapor edilmiştir. Ormancı ve Ören'in (2010) ilköğretim öğretmen adaylarını kapsayan drama yöntemini kullanmaya yönelik yapmış olduğu araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının üniversitede devam ettikleri drama dersinin meslek hayatlarına katkıda bulunacağı ve dramanın ilköğretim derslerinde kullanılabileceği görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Altıntaş ve Kaya (2012) da Fen Bilgisi öğretmen adaylarının dramayı kullanmayı yönelik öz-yeterliklerini inceledikleri tarama türü araştırmalarında, drama dersine devam eden öğrencilerin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik düzeylerinin drama dersini almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın diğer bir sonucu ise, İngilizce Öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıf ile Türkçe Öğretmenliği dördüncü sınıf öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında cinsiyetlerine ve bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, alanyazında yer alan bir dizi araştırma bulgusuyla da paralellik göstermektedir. Örneğin, Tutuman (2011) Türkçe öğretmen adaylarının kurum türü, cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul türüne göre yaratıcı drama kullanım yeterliklerinin farklılaşmadığını rapor etmiştir. Kırmızı ve Saygı (2015) da Pamukkale Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakülteleri'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcı dramayı kullanmaya yönelik öz-yeterliklerinin sınıf düzeyi, atölye eğitimi almış olma, öğretim elemanının yeterli bulma özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermediğini rapor etmişlerdir.

Türkçe ve İngilizce derslerinde drama yönteminin kullanımı bireylerin dil kazanımlarını olumlu yönde etkilemesi sebebiyle önemli bir teknik olarak göze çarpmaktadır. Dolayısıyla, üniversitelerde öğretmen adaylarına drama yöntemini kullanmaya yönelik yeterli bilgi ve

beceriler kazandırılmaya devam edilmeli, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da hizmet içi eğitimler vasıtasıyla öğretmenlere drama tekniğini kullanmaya yönelik becerilerin geliştirilmesi amacıyla gerekli önlemler alınmalıdır.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö.(2012). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Naturel Yayınevi:Ankara.
- Akgün,Ö.E.,Büyüköztürk,Ş.,Çakmak,E.K.,Demirel,F. ve Karadeniz,Ş.(2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi:Ankara.
- Altıntaş, E. ve Kaya, H. (2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Drama Yöntemiyle Fen ve Teknoloji Dersinin İşlenmesine Yönelik Öz-Yeterlik ve Tutumları. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28(4), 287-295.
- Altıntaş, E., Saylan, A. ve Kaya, H. (2016). Öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinin drama yöntemi ile işlenmesine yönelik öz-yeterlik ve tutumlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 419-437.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy:A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*. 35(5), 28-32.
- Ashton, P. T., and Webb, R. B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Can, B. ve Günhan, B. C. (2009). The self efficacy beliefs scale towards the using of creative drama method. *Education Sciences*, 4(1), 34-43.
- Czerniak, Charlene M.(1990), "A study of Self-Efficacy, Anxiety, and Science Knowledge in Pre-Service Elementary Teachers", Paper presented at the meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Atlanta, GA.
- Çetingöz, D.(2012). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı dramayı kullanmaya yönelik öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 131-142.
- Ekinci, N. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri. *Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara*.
- Eratay, E. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin dramaya ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 2239-2254.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U. (2003). Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamalar, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Gürol, A. (2003). Okulöncesi öğretmenleri ile okulöncesi öğretmen adaylarının eğitimde dramaya ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 147-165.

- Hacıömeroğlu, G. ve Taşkın, Ç.Ş. (2010). Examining Elementary preservice teachers' self efficacy beliefs: Combination of quantitative and qualitative methods. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 2111(1),40.
- Hay, A.S. (2005). Drama:Engaging all learning Styles. In *Proceedings 9th International INGED (Turkish English Education Association) Conference*, Economics and Technical University, Ankara Turkey.
- Kılıç, L.K. ve Eyüp, B. (2013) . Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(11), 799-820.
- Kırmızı, F. S. ve Saygı, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 739-750.
- Önder, A. (2002). Yaşayarak Öğrenme İçin Yaratıcı Drama. İstanbul: Epsilon Yayıncılık. San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23 (2),573- 582.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Tobin, K. D. J. Tippin and A. J. Gallard (1994), "Research on Instructional Strategies for Teaching Science", In Dorothy L. Gabel (Ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*, National Science Teachers Association, New York.
- MEB (2012).İlköğretim Okulu Türkçe Programı. *Tebliğler Dergisi*. 327-356, Ankara.
- MEB (2012).İlköğretim İngilizce Programı. *Tebliğler Dergisi*. 327-356, Ankara.
- Ormancı, Ü. ve Ören, F. Ş. (2010). Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Demirci eğitim fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43 (1),165-191.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Tutuman, O. Y. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri. Yayımlanmamış doktora tezi. H DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir..*
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(39).
- Yiğit, N., Alev, N., Tural, G. ve Aydın, O. (2009). Fen öğretiminde drama yönteminin kullanım durumlarının ortaya konulması. *Education Sciences*, 4(3), 975-993.

Extended Abstract

Purpose and Significance. Creative drama is an effective way of creating a classroom atmosphere in which students can learn by doing creative exercises, and it gives the chance of improving mental capacity, gaining self identity having democratic attitude, expressing himself effectively, meeting needs and, improving imagination (Önder, 2002; Adıgüzel, 2012). The Ministry of

Education also implies using creativity drama in calassroom by stating in primary and secondary English programmes “drama is a amusing part of language learning.” (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 2012, pp.14). Besides, it is defined in Turkish 1-5 programme that drama is a tachnique which gives the chance of improving emphaty, communication and recognizing students’ emotions, excitement and problem solving skills (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 2012, pp.14). Consequently, it is important o use creativity drama by teachers as it it gives the chance of developing emotional, cognitive and motivational capacities of the students. Using drama in activities by teachers requires some prerequisites such as, knowledge for using drama and self efficacy to use drama. “Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives” Having self-efficacy while performing an activity results various benefitas such as; gaining self-confidence, gaining motivation, having a target to perform an activity etc. (Bandura, 1997)Badura (1997) also implies that it is important to bound the perceived self efficacy such as; english learning self efficacy, teacher self efficacy in order to assess perceived self efficacy effectively. Thus, it is possible to talk about teacher self efficacy which is defined as people’s beliefs in order to manage and organize teaching profession (Moran, Hoy ve Hoy, 1998) Thus, teachers should have perceived self-efficacy while performing creativity drama in order to get successfull classroom activities. This study examines the level of creative drama od Turkish and English teacher candidates. Accordingly, the study displays the effectiveness of creative drama lessons in education faculties. To this end, the following questions are sought;

1. What is the creative drama self-efficacy level of third- fourth grade English teacher candidates and fourth grade Turkish teacher candiadates?
2. Is tehe any significant difference for creative drama self-efficacy in terms of sex between third- fourth grade English teacher candidates and fourth grade Turkish teacher candiadates?
3. Is tehe any significant difference for creative drama self-efficacy in terms of departments between third- fourth grade English teacher candidates and fourth grade Turkish teacher candiadates?
4. Is tehere any significant difference for creative drama self-efficacy in terms of grades between third- fourth grade English teacher candidates and fourth grade Turkish teacher candiadates?

Methodology. The survey model was used in this research. The research group is consisted of 218 teacher candidates attending English Language Teahing and Turkis Teaching Departments in 2012-2013 education term at a university located at western Black Sea Region of Turkey. The research group is selected by using simple random sample technique. The creative drama self-efficacy scale used to get data which was developed by Can ve Cantürk-Günhan (2009). The Scale consists of 47 items in 5 likert type and, reliability coefficient of the scale is calculated as 0.94. The SPSS 20 Package program was used to analyze the data.

Results. Firstly, it can be said that the teacher candidates have sufficient creative drama self efficacy. The fourth grade English teacher candiadates the highest level of creative drama self efficacy (\bar{x} =187.00), the third grade English teacher candiadates have medium level of creative drama self-efficacy (\bar{x} =183.43), and the Turkish teacher candidates have the lowest level of creative drama self efficacy. Secondly, there is no significant difference in terms of gender for

drama self-efficacy. To the results, the the level of drama self-efficacy for female candidates is (\bar{x} =178.00) and the the level of creative drama self-efficacy for male candidates is (\bar{x} =184.00). The third result of the research is that there is no difference in terms of department for creative drama self-efficacy. The English teacher candidates level of creative drama self-efficacy is (\bar{x} =184.19) and The Turkish teacher candidates level of creative drama self-efficacy is (\bar{x} =178.19). The fourth result of the research showed that the level of creative drama self-efficacy in terms of grades has no significant difference.

Discussion. The usage of creative drama as a teaching activity helps learners to participate actively in learning environment, to create empathy skills, and enjoy their learning (Hay, 2005). San (1990) also states that creative drama makes use of growing communication skills, perceiving and interpreting events that occur around them. Thus, it can be said that drama helps students for developin their cognitive, affective and motivational properties. In the light of these explanation, it was aimed to emerge if the creative drama lesson helps teacher candidates to have creative drama self-efficacy or not. According to the findings of the research, it can be said that the teacher candidates attending creative drama classes gain sufficient self-efficacy to apply drama activity. It is also possible to say that teacher candidates attending drama classes gain drama self efficacy with no effect of gender, class and department. Thus, universities should provide essential opportunities to teach creative drama activities for teacher candidates. Also, Ministry of Education should arrange in-service training to teach creative drama.



Yıl: 6, Sayı: 21, Eylül 2019, s. 77-94

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Perihan CİVELEK¹

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE GERÇEKLEŞTİRİLEN TÜBİTAK 4004 PROJELERİNİN İNCELENMESİ

Özet

Çalışmada 2016-2018 yılları arasında TÜBİTAK 4004 Programı kapsamında okul öncesi dönemde desteklenmesine karar verilen projelerin çeşitli boyutlara göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeline uygun olarak tasarlanmış ve çalışmanın alt amaçlarına ilişkin bulgular içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; okul öncesi dönemde desteklenmesine karar verilen en fazla projenin 2017 yılına ait olduğu, projelerin en çok üniversiteler tarafından yürütüldüğü, projelerin çoğunun Akdeniz Bölgesi'nde uygulandığı ve daha çok 5-6 yaş grubundaki çocuklarla gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca çoğu projenin çocukların doğaya karşı olumlu tutum ve değer geliştirmelerini sağlamak ile bilinçli ve sağlıklı nesillerin yetişmesine destek olmak amaçlarıyla gerçekleştirildiği belirlenmiş, projelerin uygulama sürelerinin ise 4 gün ile 3 ay arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Projelerin öğretim yöntemi açısından en fazla yaparak-yaşayarak öğrenmeye vurgu yaptığı ve projelerde en çok yerinde inceleme ve gözlem tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, bilim eğitimi, doğa eğitimi, proje tabanlı öğrenme, yaparak-yaşayarak öğrenme

INVESTIGATION OF TUBITAK 4004 PROJECTS CARRIED OUT IN PRESCHOOL PERIOD

Abstract

The aim of this study is to examine the projects carried out in preschool period within the scope of TÜBİTAK 4004 Program between 2016-2018. This study designed in scanning model and the findings were analyzed by content analysis. It was found that most of the projects were realized in 2017 and were carried out by universities. Most of the projects were implemented in the Mediterranean Region and realized with children in the 5-6 age group. It was seen that the aim of the most of projects were to develop positive attitudes and values about nature and supporting the development of conscious and healthy generations. It was observed that the implementation period of the projects ranged from 4 days to 3 months. It was found that all of the projects were emphasized the method of learning by doing and most of them were used examination and observation techniques.

Keywords: Preschool education, science education, nature education, project based learning, learning by doing

¹ Arş. Gör., Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, perihan.civelek@bilecik.edu.tr

GİRİŞ

Doğduğu andan itibaren çocuklar dünyayı tanıma ve anlamlandırma sürecine girerler. Bu süreçte doğal bir merak ve araştırma duygusu ile yeni bilgiler oluşturma gereksinimi duyan çocuklar duyu organlarıyla yakın çevresini keşfetmeye çalışırlar. Bu keşif sürecine gözlem yapma, soru sorma, tahmin etme, çıkarımlarda bulunma gibi bilimsel süreç becerilerini de ekleyerek bilim insanlarının kullandığı düşünme yollarını kullanırlar. Yani çevre hakkında bilgi sahibi olmaya çalışarak keşif, inceleme ve araştırmalar yapan çocuklar, bilimin doğasını anlamaya ve bu sayede erken yaşlardan itibaren bilim insanlarının davranışlarına benzer davranışlar sergilemeye başlarlar. Somut deneyimlerle yeni bilgiler elde etmeyi sağlayan bu becerilerin edinimi ilk yıllardan itibaren kazanılmaya başlanır. Bilgi elde etme sürecinde kullanılan bu beceriler aracılığıyla ise çocuklar önceki deneyimleriyle yeni deneyimleri arasında ilişki kurarak kavramlar inşa ederler. Çocuklar yağmurun yağması, bulutların hareketi, arabaların çalışması vb. birçok konuya ilgi duymaktadır. Doğal dünyanın yapısını merak ederek sürekli sorular soran çocukların daha sonraki yıllarda bilimsel tutum ve değerlere sahip olarak bu sorulara yanıt araması beklenmektedir. Bilimin doğasını anlayarak bilgi oluşturma sürecinde çocuklara bilim etkinlikleri aracılığıyla bilimsel düşünme becerilerinin kazandırılması gerekmekte, bunun için ise çocuklara yaparak-yaşayarak öğrenebilecekleri, aktif ve kalıcı öğrenmelerini destekleyici, analitik ve bilimsel düşüncelerini sağlayıcı, meraklarını giderebilecekleri, sorgulayabilecekleri öğrenme fırsatlarının sunulması önem taşımaktadır. Çünkü eğitimde temel amaç çocuklara çevreyi keşfetme sürecinde kullandıkları yolların öğrenimini sağlayarak bilimin nasıl yapılacağını öğretmek olmalıdır. Bunun için ise farklı eğitim ortamlarına ihtiyaç duyulmakta sınıf içinde gerçekleştirilen eğitimin yanında çocuklara doğa ile iç içe olabilecekleri eğitim yaşantılarının da sağlanması gerekmektedir. (Aktaş Arnas, 2002; Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2015; Aybek, 2007; Ayvacı ve Özbek, 2014; Balım, Deniz Çeliker, Türkoğuz ve Kaçar, 2013; Bell, Semetana ve Binns, 2005; Büyüктаşkapu, Çeliköz ve Akman, 2012; Charlesworth & Lind, 2013; Harlen, 1999; Hazır ve Türkmen, 2008; İnan, İnan ve Aydemir, 2014; Karaer ve Kösterelioğlu, 2005: 447; Kıldan ve Pektaş, 2009; Martin vd., 2005; Temizyürek, 2009; Uyanık Balat, 2011; Ünal ve Akman, 2006; Veziroğlu, 2011).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren doğaya karşı doğal bir merak duygusu olan çocukların doğayı sevmesi ve saygı duymasının desteklenmesi önemlidir. Bu dönemde kazanılan tutum ve davranışların yetişkinlik döneminde de devam ettiği göz önüne alındığında, erken yıllarda çocukların ilgileri doğrultusunda verilecek olan doğa eğitiminin doğaya saygılı ve duyarlı bir yetişkin olma yolunda ilk adımı oluşturduğu söylenebilir. Doğada gerçekleştirilen eğitimler çocukların öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerine destek olarak daha anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlar. Doğa ile etkileşime girerek doğaya ilişkin bilgiler edinen çocuklar olumlu davranışlar geliştirmekte, doğa çocukların sosyal-duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimleri ile iyi olma durumlarını desteklemekte, temel süreç becerilerinin gelişimini sağlayarak çocuklara daha aktif ve hareketli olabilecekleri fırsatlar sunmaktadır. Bunların yanı sıra çocukların konsantrasyon, öğrenme, yaratıcılık, işbirliği, öz farkındalık becerilerinin gelişimini de sağlamaktadır. Ancak geçmiş jenerasyonlarla karşılaştırıldığında çocukların doğada daha az vakit geçirerek televizyon izleme, bilgisayar oynama gibi iç mekân aktiviteleriyle vakit geçirdikleri görülmektedir. Oysaki doğa çocuklara sonsuz fırsatlar veren büyük bir sınıftır. Doğada verilen eğitim çocuklarda doğaya ilişkin bir bilinçlilik oluştururken, doğal malzemeler çocukların var olan ilgi ve meraklarını devam ettirmelerini sağlar. Bu doğrultuda çocuklara doğa ile doğrudan etkileşime girebilecekleri ve doğadaki ilişkiselliği kavrayabilmelerine fırsat verici

farklı öğrenme yaşantıları sunulmalıdır. Özellikle de bu süreci destekleyici çocuklara gözlem ve deneyim fırsatı veren proje tabanlı eğitim uygulamaları çocukların gelişimleri açısından önemlidir. Proje yaklaşımı çocukların ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda belirlenen bir konunun derinlemesine incelenmesidir. Bu yaklaşım bilgileri doğrudan öğretmek yerine bilimsel süreç becerilerinin aktif kullanımını sağlayarak bilgilerin edinimini destekler. Çocukların sorgulayan, araştıran, neden-sonuç ilişkisi kurabilen bireyler olmasına fırsat verir. Öğrenmenin merkezine bireyi alarak, çocukların öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını, öğrenmelerini yapılandırmasını destekler. Sonuçtan ziyade süreç odaklı olan, gerçek yaşamı sınıfa taşıma olanağı veren bu yaklaşım, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayarak öğrencilerin kendi öğrenmelerini kurgulamalarına izin verir. Çocuklara zengin bir öğrenme ortamı sağlayarak tüm gelişim alanlarını destekler. Bu kapsamda TÜBİTAK 4004-Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı; bilginin görselleştirilerek, etkileşimli uygulamalarla kazandırılması ve toplum ile buluşturularak yaygınlaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu hedeflere program kapsamında gerçekleştirilen proje uygulamaları aracılığıyla ulaşılmakta; projeler katılımcıların bilimsel olguları fark etme, merak etme, araştırma, sorgulama, öğrenme isteklerini desteklemektedir. TÜBİTAK 4004 Programının içeriğindeki bilim okulları kavramı; katılımcıların bilimsel kavramlar ile süreçleri anlaması ve bunları uygulaması için gerekli olan ortamların oluşturulması ve yaygınlaştırılmasını içeren faaliyetleri; doğa eğitimi ise doğayla ilgili konular çerçevesinde; hedef kitleye geniş bir ekoloji vizyonu kazandırmayı amaçlayan faaliyetleri içermektedir (Acar, 2013; Atasoy, 2006; Ay, 2013; Benson & Miller, 2008; Bento & Dias, 2017; Eggers, 2007; Erdem, 2002; Gülay ve Önder, 2011; Günay Balım, 2013; Gürkan, 2010; Hamurcu 2003; Kahn, 2002; Laçın Şimşek, 2011; Larson, Green & Cordell, 2011; Little & Wyver, 2008; Oğuz, Gizir ve Köksal Akyol, 2014; Özdemir, 2010; Özkubat, 2013; Temel, Kandır, Erdemir ve Çiftçi, 2003; Thompson et al., 2008; TÜBİTAK, 2018; Wells, 2000; White, 2014; Uslu ve Shakouri, 2012; Yalçın ve Tekbıyık, 2013; Yayla Ceylan ve Ülker, 2014; www.doc.govt.nz).

Araştırmanın Amacı

Bu kapsamda çalışmanın genel amacı 2016-2018 yılları arasında TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında desteklenmesine karar verilen okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilen 11 projenin çeşitli boyutlar açısından incelenmesidir. Genel amaçlar kapsamında kabul edilen projeler için belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. Projelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Projelerin yürütücü kuruluşlarına göre dağılımı nasıldır?
3. Projelerin gerçekleştiği bölgeye göre dağılımı nasıldır?
4. Projelerin katılımcı özelliklerine ilişkin dağılımı nasıldır?
5. Projelerin genel amaçlarına ilişkin dağılımı nasıldır?
6. Projelerin uygulama süresine ilişkin dağılımı nasıldır?
7. Projelerde kullanılan öğretim yöntemlerinin dağılımları nasıldır?
8. Projelerde kullanılan öğretim tekniklerinin dağılımları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışma 2016-2018 yılları arasında TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında kabul edilen okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilmiş projelerin çeşitli boyutlara göre incelenmesinin amaçlandığı tarama modelinde tasarlanan betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli var olan bir durumu olduğu gibi betimleye çalışan, araştırılmak istenilen olguların ortaya konmasının amaçlandığı bir modeldir (Karasar, 2003).

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın kapsamı 2016 Kasım Çağrısı, 2017-2018 Çağrı Dönemi ve 2018 Kasım Çağrısı dönemlerinde desteklenmesine karar verilen, hedef kitlesi 0-6 yaş arasındaki çocuklardan oluşan TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında desteklenmesine karar verilen 11 projeden oluşmaktadır. Bu kapsamda TÜBİTAK resmi web sayfasından bu yıllara ait kabul edilen tüm projelere ulaşılmıştır. İlgili projeler, proje web sayfaları aracılığıyla incelenmiş, 338 proje arasından 13 projenin çalışmanın amacına uygun olduğu bulunmuştur. Ancak incelenen alt boyutlar kapsamında 2 projeye ilişkin veri elde edilemediği için 11 proje üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada projelerin yıllara göre dağılımı, yürütücü kuruluşları, gerçekleştiği yer, projelerin genel amacı, katılımcı özellikleri, uygulama süresi, projelerin öğretim yöntemi ve öğretim tekniklerine ilişkin bulgular içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yazılı verilerin içerdiği mesajların kodlanarak sayısallaştırılmasını sağlayan içerik analizinde temel amaç, benzer verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirerek bulguları yorumlamaktır (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu kapsamda çalışmada incelenen alt amaçlar kapsamında elde edilen veriler üzerinden frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Çalışma doğrultusunda Tablo 1’ de, incelenen 11 projeye ilişkin alt amaçlar kapsamında elde edilen verilere yer verilmektedir. Bu kapsamda Tablo 1’ deki her bir kategori ayrı başlıklar halinde değerlendirilerek veriler analiz edilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Dönemde Gerçekleştirilen TÜBİTAK 4004 Programı Kapsamındaki Projelere İlişkin Kategoriler

Proje Adı-Yılı-Yer	Yürütücü Kuruluş	Katılımcı Özellikleri		Genel Amaç/Amaçlar	Uygulama Süresi	Öğretim Yöntemi	Öğretim Tekniği
		Yaş	Sayı				
Bal Süt Yumurthanın İzinde Hayvan Dostlarımızla Tanışıyoruz-2-2016- Isparta	Üniversite	5-6	80	İnsan yaşamındaki en önemli dönem olan okul öncesi dönemdeki çocuklara sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırmak	1 ay	Uygulamalı eğitim, somut öğrenme	Yerinde gözlem ve inceleme
Düşlerle Bilim-2017- İzmir	Üniversite	5-6	80	Okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel ve yaratıcı düşünme	10 gün	Aktif katılım, yaparak yaşayarak öğrenme	Sanat, oyun, drama, gezi, gözlem, grup çalışmaları ve deney

				becerilerini desteklemek			
Geri Dönüşüme Minik Bir Adım- 2017- Mersin	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	-	75	Bilinçli bir toplum oluşturmak amacıyla okul öncesi dönemden itibaren çocuklara doğa sevgisini aşılamak	9 gün	Yaparak-yaşayarak öğrenme	Yerinde gözlem ve incelenen
Sepet Sepet Yumurta Her Gün Yemeyi Unutma- 2017- Adana	İl Gıda Tarım ve Hayvancılık Müdürlüğü	5-6	50	Daha bilinçli ve daha sağlıklı nesillerin yetişmesine destek olmak	3 ay	Yaparak-yaşayarak, anlayarak öğrenme	Yerinde gözlem ve inceleme, laboratuvar ve sınıf etkinlikleri
İnekleri Seviyorum Sütümü İçiyorum- 2017- Adana	İl Gıda Tarım ve Hayvancılık Müdürlüğü	5-6	50	Yeterli ve dengeli beslenme bilincinin oluşmasını sağlayarak sağlıklı nesillerin yetişmesine destek olmak	2,5 ay	Yaparak-yaşayarak öğrenme, neden-sonuç ilişkisine dayalı sorgulayarak öğrenme	Laboratuvar ve atölye çalışmaları
Bal-Süt- Yumurtanın İzinde Hayvan Dostlarımızla Tanışıyoruz 3- 2017- Isparta	Üniversite	5-6	120	Sağlıklı beslenmenin temelini oluşturan gıdaların kullanma bilincini artırmak	6 gün	Yaparak yaşayarak öğrenme	Yerinde gözlem ve inceleme
Ana Kucağından Doğanın Kucağına Doğru Bir STEM Yolculuğu- 2017- Aydın	Anaokulu	5-6	50	Çocukların bilimsel süreç becerilerini ve problem çözme becerilerini desteklemek, yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlamak	-	Keşfederek, yaparak yaşayarak öğrenme	Gezi, yerinde gözlem ve inceleme, doğada eğitim
Sürdürülebilir Yaşam İçin Ekolojik Okuryazarım- 2017- Ankara	İlkokul	4,5-5	360	Çocukların doğaya yönelik olumlu tutum, değer ve anlayış geliştirmelerini sağlamak	32 Gün	Yaparak-yaşayarak öğrenme, deneyimleyerek öğrenme	Yerinde gözlem ve incelenen
Minik Eller Doğayı Oyuna Dönüştürüyor- 2018- İstanbul	Üniversite	5-6	-	Doğada geliştirilen oyuncaklar aracılığıyla çocukların üreten, keşfeden ve doğaya ilişkin farkındalık kazanan bireyler olmalarını sağlamak	5 gün	Yaparak-yaşayarak- keşfederek öğrenme	Doğal ortamda öğrenme, doğada eğitim
Bir İyilik Yap Denize Atma- 2018- Mersin	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	5	25	Çevre duyarlılığını artırarak bu bilincin kalıcılığını desteklemek	4 gün	Yaparak-yaşayarak öğrenme, aktif öğrenme	Yerinde gözlem ve inceleme
Mimatoy: Minikler Matematikle	Üniversite	5-6	300	Çevresel iyileştirmeler yapılarak, çocukların matematiksel	7 gün	Yaparak yaşayarak öğrenme, sorgulayarak öğrenme, doğrudan öğrenme, keşfederek	Öğrenme merkezleri aracılığıyla öğrenme

BULGULAR

Çalışmada 2016-2018 yılları arasında TÜBİTAK 4004 Programı kapsamında desteklenmesine karar verilen okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilen 11 proje çeşitli boyutlara göre incelenmiştir. Bu kapsamda projelerin yıllara göre dağılımı, yürütücü kuruluş, gerçekleştiği yer, projenin genel amacı/amaçları, katılımcı özellikleri, uygulama süresi, projelerde kullanılan öğretim yöntemi ve öğretim tekniğine ilişkin bulgular ayrı başlıklar halinde analiz edilmiştir.

Projelerin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 2. TÜBİTAK 4004 Programı Kapsamında Desteklenen Projelerin Yıllara (2016-2018) Göre Dağılımı

Yıl	Desteklenen Toplam Proje Sayısı	Okul Öncesi Dönemde Desteklenen Proje Sayısı
2016 Kasım Çağrısı	57	1
2017-2018 Çağrısı	196	9
2018 Kasım Çağrısı	85	3

Tablo 2' ye göre TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında desteklenmesine karar verilen projeler incelendiğinde; 2016 yılında toplam 57 projenin desteklenmesine karar verildiği, bu projeler arasından 1 projenin okul öncesi dönemi kapsadığı; 2017 yılında toplam 196 projenin desteklenmesine karar verildiği, bu projeler arasından 9 projenin okul öncesi dönemi kapsadığı ve 2018 yılında toplam 85 projenin desteklenmesine karar verildiği, bu projeler arasından 3 projenin okul öncesi dönemi kapsadığı görülmektedir. Okul öncesi dönemde desteklenmesine karar verilen projelerin yıllara göre dağılımı ele alındığında, 2016 yılında okul öncesi dönemde desteklenmesine karar verilen projelerin toplam projelere oranının %1,75; 2017 yılında %4,59, 2018 yılında ise bu oranın %3,52 olduğu gözlemlenmiştir. Bu kapsamda okul öncesi dönemde desteklenmesine karar verilen en fazla projenin 2017 yılına, en az projenin ise 2016 yılına ait olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde desteklenen projelerin tüm projelere oranı ise %3,84 olarak bulunmuştur.

Projelerin Yürütücü Kuruluşlarına İlişkin Bulgular

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında ele alınan 11 projenin yürütücü kuruluşlarına ilişkin bulgular Tablo 3' te sunulmaktadır.

Tablo 3 Projelerin Yürütücü Kuruluşlara Göre Dağılımı

Yürütücü Kuruluş	N	(%)
Üniversite	5	45,45
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	2	18,18
İl Gıda Tarım ve Hayvancılık Müdürlüğü	2	18,18
Anaokulu	1	9,09
İlkokul	1	9,09

Tablo 3' e göre TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında okul öncesi dönemde desteklenmesine karar verilen 11 proje arasından 5 projenin üniversiteler tarafından, 2 projenin İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerince, 2 projenin İl Gıda Tarım ve Hayvancılık Müdürlüklerince, 1 projenin anaokulu bünyesinde ve 1 projenin ise ilkokul bünyesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen projelerden %45,45' inin üniversiteler tarafından, %18,18 'inin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından, %18,18' inin İl Gıda ve Hayvancılık Müdürlüğü tarafından, %9,09' unun anaokulu bünyesinde, % 9,09' unun ise ilkokul bünyesinde gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir. Bu kapsamda okul öncesi dönemde gerçekleştirilen projelerin en fazla üniversitelerce en az ise anaokulu ve ilkokul bünyeleri tarafından yürütüldüğü görülmektedir.

Projelerin Gerçekleştiği Bölgeye İlişkin Bulgular

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında ele alınan 11 projenin gerçekleştiği bölgeye ilişkin bulgular Tablo 4' te sunulmaktadır.

Tablo 4 Projelerin Gerçekleştiği Bölgeye Göre Dağılımı

Bölge	N	(%)
Akdeniz Bölgesi	6	54,54
Ege Bölgesi	2	18,18
Marmara Bölgesi	1	9,09
Doğu Anadolu Bölgesi	1	9,09
İç Anadolu Bölgesi	1	9,09

Tablo 4' e göre TÜBİTAK 4004 Programı kapsamında okul öncesi dönemde desteklenmesine karar verilen toplam 11 projeden 6 projenin Akdeniz Bölgesinde (Isparta, Mersin, Adana); 2 projenin Ege Bölgesinde (İzmir, Aydın); 1 Projenin Marmara Bölgesinde (İstanbul); 1 projenin Doğu Anadolu Bölgesinde (Muş), 1 projenin ise İç Anadolu Bölgesinde (Ankara) gerçekleştirildiği görülmektedir. Gerçekleştirilen projelerin bölgelere göre oranına bakıldığında, projelerin %54,54 oranında Akdeniz Bölgesinde, %18,18 oranında Ege Bölgesinde, %9,09 oranında Marmara Bölgesinde, %9,09 oranında Doğu Anadolu Bölgesinde, %9,09 oranında ise İç Anadolu Bölgesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda projelerin en fazla Akdeniz Bölgesinde, en az ise Marmara, Doğu Anadolu ve İç Anadolu Bölgelerinde gerçekleştiği görülmektedir.

Projelerin Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında ele alınan 11 projenin katılımcı özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 5' te sunulmaktadır. Bu kapsamda 1 projenin katılımcı özelliklerine ilişkin veri elde edilemediği için 10 proje üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 5 Projelerin Katılımcı Özelliklerine Göre Dağılımları

Yaş Grubu	N	(%)
5-6 Yaş	8	80
4,5-5 Yaş	1	10
5 Yaş	1	10

Tablo 5' e göre TÜBİTAK 4004 Programı kapsamında okul öncesi dönemde gerçekleştirilen projelerden toplam 8 projenin 5-6 yaş grubuyla, 1 projenin 4,5-5 yaş grubuyla, 1 projenin ise 5 yaş grubuyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Projelerin %80 oranla 5-6 yaş grubuyla, %10 oranında 4,5-5 yaş grubuyla, %10 oranında ise 5 yaş ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Projelerin gerçekleştirildiği katılımcı sayılarının dağılımına ilişkin bulgular ise Tablo 6' da gösterilmektedir. Bu kapsamda 1 projenin katılımcı sayılarına ilişkin veri elde edilemediği için 10 proje üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 6 Projelerin Katılımcı Sayılarına Göre Dağılımı

Katılımcı Sayısı	N	(%)
5-6 Yaş	730	65,47
4,5-5 Yaş	360	32,28
5 Yaş	25	2,24

Tablo 6' ya göre TÜBİTAK 4004 Programı kapsamında okul öncesi dönemde gerçekleştirilen projelerin 5-6 yaş grubundan 730 çocukla, 4,5-5 yaş grubundan 360 çocukla ve 5 yaş grubundan 25 çocuk ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Toplamda ise 1115 okul öncesi dönemdeki çocuğa projelerin uygulandığı gözlemlenmektedir. Gerçekleştirilen projeler ışığında 5-6 yaş grubundaki katılımcı sayılarının oranının %65,47, 4,5-5 yaş grubundaki katılımcı sayılarının oranının %32,28, 5 yaş grubundaki katılımcı sayılarının oranının ise %2,24 olduğu bulunmuştur.

Projelerin Genel Amacı/Amaçlarına İlişkin Bulgular

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında ele alınan 11 projenin genel amaçlarına ilişkin bulgular Tablo 7' de sunulmaktadır.

Tablo 7 Projelerin Genel Amaçlarına Göre Dağılımı

Genel Amaçlar	N	(%)
Doğaya karşı olumlu tutum, değer ve anlayış geliştirme	4	36,36
Bilinçli ve sağlıklı nesillerin yetişmesine destek olma	4	36,36
Bilimsel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleme	2	18,18
Matematiksel becerilerin gelişimini destekleme	1	9,09

Tablo 7' ye göre TÜBİTAK 4004 Programı kapsamında okul öncesi dönemde gerçekleştirilen projelerin genel amaçları arasında; 4 projenin çocukların doğaya karşı olumlu tutum, değer ve anlayış geliştirmelerini sağlamak amacıyla; 4 projenin yeterli ve dengeli beslenme bilincinin erken yıllarda oluşmasını sağlayarak bilinçli ve sağlıklı nesillerin yetişmesine destek olmak amacıyla gerçekleştirildiği; 2 projenin çocukların bilimsel ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek amacıyla yapıldığı; 1 projenin ise çocukların matematiksel becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Gerçekleştirilen projelerin genel amaçlarının dağılımına bakıldığında projelerin %36,36 oranında çocukların doğaya karşı olumlu tutum, değer ve anlayış geliştirmelerini sağlamak; %36,36 oranında yeterli ve dengeli beslenme bilincinin erken yıllarda oluşmasını sağlayarak bilinçli ve sağlıklı nesillerin yetişmesine katkı sağlamak; %18,18 oranında çocukların bilimsel ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek;

%9,09 oranında ise matematiksel becerilerin gelişimini desteklemek amacıyla gerçekleştirildiği görülmektedir.

Projelerin Uygulama Süresine İlişkin Bulgular

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında ele alınan projelerden 1 projenin uygulama süresine ilişkin veri elde edilemediği için 10 proje üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Bu kapsamda projeler her birinin uygulama sürelerinin 4 gün ile 3 ay arasında değiştiği görülmektedir. Projelerin uygulama sürelerinin her bir proje için oranının %10 olarak bulunduğu belirlenmiştir.

Projelerin Öğretim Yöntemine İlişkin Bulgular

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında ele alınan 11 projenin öğretim yöntemine ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8 Projelerde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Dağılımı

Öğretim Yöntemi	N	(%)
Yaparak-yaşayarak öğrenme	11	100
Keşfederek öğrenme	3	27,27
Aktif katılım	2	18,18
Somut öğrenme	2	18,18
Anlayarak öğrenme	2	18,18
Uygulamalı eğitim	1	9,09
Sorgulayıcı öğretim	1	9,09
Deneyimleyerek öğrenme	1	9,09
Doğrudan öğrenme	1	9,09

Tablo 8’ e göre TÜBİTAK 4004 Programı kapsamında okul öncesi dönemde gerçekleştirilen tüm projelerin yaparak-yaşayarak öğrenmeyi temel aldığı görülmektedir. Ayrıca projelerden 3 ünün keşfederek öğrenme, 2 projenin aktif katılımı vurguladığı, 2 projenin somut öğrenme ve 2 projenin anlayarak öğrenmeye vurgu yaptığı görülmektedir. Bu kapsamda oranlara bakıldığında tüm projelerin (%100) yaparak-yaşayarak öğrenmeyi temel aldığı, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi keşfederek öğrenme (%27,27), aktif katılım, somut öğrenme ve anlayarak öğrenmenin (%18,18) izlediği görülmektedir.

Projelerin Öğretim Tekniğine İlişkin Bulgular

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında ele alınan 11 projenin öğretim stratejisine ilişkin bulgular Tablo 9’ da sunulmaktadır:

Tablo 9 Projelerde Kullanılan Öğretim Tekniklerinin Dağılımı

Öğretim Yöntemi	N	(%)
Yerinde gözlem ve inceleme	8	80
Gezi	2	18,18
Laboratuvar etkinlikleri	2	18,18
Doğa etkinlikleri	2	18,18
Sanat	1	9,09
Oyun	1	9,09
Drama	1	9,09
Deney	1	9,09
Atölye çalışmaları	1	9,09
Öğrenme merkezlerinde etkinlik	1	9,09

Tablo 9' a göre projeler kapsamında kullanılan öğretim tekniklerine bakıldığında, 8 projede yerinde gözlem ve inceleme tekniğinin kullanıldığı, projelerden 2 sinin gezi, laboratuvar etkinlikleri ve doğa etkinliklerine yer verdiği görülmektedir. Projelerde %80 oranında yerinde gözlem ve inceleme tekniğinin kullanıldığı, %18,18 oranında gezi laboratuvar etkinlikleri ve doğa etkinliklerine yer verildiği, %9,09 oranında ise sanat, oyun, drama, deney, atölye çalışmaları ve öğrenme merkezlerinde uygulamalara yer verildiği bulunmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmada TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilmiş 2016-2018 yılları arasında desteklenmesine karar verilen projelerin çeşitli boyutlar (projelerin yıllara göre dağılımı, yürütücü kuruluş, gerçekleştiği bölge, katılımcı özellikleri, uygulama süresi, projede kullanılan öğretim yöntemi ve öğretim teknikleri) açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Projelerin yıllara göre dağılımına ilişkin bulgulara bakıldığında, 2016 Kasım çağrısında 57 projenin desteklendiği, bu projeler arasından sadece 1 projenin 0-6 yaş arasındaki çocuklarla gerçekleştirildiği, bu yılda okul öncesi dönemde desteklenen projelerin oranının %1,75 olduğu; 2017-2018 dönem çağrısı kapsamında 196 projenin desteklendiği, bu projeler arasından 9 projenin okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirildiği, bu yılda okul öncesi dönemde desteklenen projelerin oranının %4,59 olduğu görülmektedir. 2018 Kasım çağrısında 85 projenin desteklendiği, bu projeler arasından 3 projenin okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirildiği ve okul öncesi dönemde desteklenen projelerin oranının ise %3,52 olduğu bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda okul öncesi dönemde desteklenmesine karar verilen en fazla projenin 2017 yılına, en az projenin ise 2016 yılına ait olduğu görülmektedir. TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında 2016-2017 ve 2018 yıllarında toplam 338 projenin desteklenmesine karar verildiği bu projeler arasından okul öncesi dönemde gerçekleştirilen 13 projenin olduğu gözlemlenmiş ve oranının %3,84 olarak bulunmuştur. Bu kapsamda ilgili yıllarda desteklenmesine karar verilen tüm projeler arasından okul öncesi dönemde gerçekleştirilen proje sayısının yeterli olmadığı, bu dönemde daha fazla doğa ve bilim eğitimi temelli projelerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Çocuklar doğaları gereği bilim insanları gibi merak ederler ve bu duygu çocukların bilimle tanışmaları için ilk adımı oluşturmaktadır. Bu durum çocukların doğayı anlayabilmelerinin bir çabasıdır. Yani çocuklar doğal çevresini keşfetme sürecinde bilimle tanışarak birçok deneyim edinir ve beceriler kazanır. Bu dönemde edinilen deneyimler çocukların ileri yaşlardaki deneyimlerini de etkilemektedir (Akman, Uyanık Balat ve Güler, 2011; Karaoğlu ve Ünüvar, 2017).

Projelerin yürütücü kuruluşlarına ilişkin dağılımına bakıldığında; projelerin en fazla üniversiteler tarafından, en az ise anaokulu ve ilkokul bünyelerince yürütüldüğü ve diğer kuruluşlara göre oranının %9,09 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda anaokulu bünyesinde yürütülen bu projelerin sayısının artırılması önerilmektedir. Özellikle de bu konuda öğretmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Alanında bilgili olan ve doğrudan etkileşimde bulunarak çocukları daha iyi tanıyan öğretmenler, çocukların öğrenme gereksinimlerini belirleyerek bu doğrultuda eğitim programları oluştururlar (Göçer, 2014; Gökçe, 2002; Ün Açıkgöz, 2003). Öğretmenler çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarını en iyi şekilde gözlemleyerek uygun eğitim ortamları hazırlarlar (Kanbay Ak, Yıldırım ve Kadioğlu Ateş, 2016). Bu kapsamda okul öncesi dönemdeki çocukların doğa ve bilime ilişkin ihtiyaçlarını belirleyerek buna uygun eğitim ortamı

ve programı hazırlayacak olan öğretmenlerin daha fazla sayıda projeler gerçekleştirmeleri önerilmektedir.

Projelerin gerçekleştirildiği bölgeye ilişkin dağılımı incelendiğinde, projelerin en fazla Akdeniz Bölgesinde, en az ise Marmara, Doğu Anadolu ve İç Anadolu bölgelerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda Akdeniz Bölgesinde gerçekleştirilen projelerin tüm projelere oranının %54,54 olduğu bulunmuştur. Karadeniz ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ise bu yıllara ait proje gerçekleştirilmediği belirlenmiştir. Avar ve Ilıcan (2018) okul öncesi fen eğitimi alanında Türkiye’de yapılan çalışmaları incelemiş, gerçekleştirilen 27 çalışmanın daha çok İç Anadolu, Ege, Marmara Bölgelerinde uygulandığı, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ise çalışma yapılmadığı belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada Ogelman ve Güngör (2015) Türkiye’deki okul öncesi dönemde gerçekleştirilen çevre eğitimine ilişkin 16 çalışmayı incelemiş, çalışmaların daha çok büyükşehirlerde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda TÜBİTAK 4004 Programı kapsamındaki projelerin tüm bölgelerde yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Projelerin katılımcı özelliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde, projelerin toplam 1115 okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda toplamda 8 projenin 5-6 yaş grubundaki çocuklarla gerçekleştirildiği ve bu oranın %80’ i oluşturduğu belirlenmiş, incelenen projeler kapsamında daha küçük yaş grubundaki çocuklarla proje gerçekleştirilmediği görülmüştür. Desteklenen projelerin katılımcı sayılarına ilişkin bulgular incelendiğinde ise projelerin en fazla 5-6 yaş grubu ile gerçekleştirildiği, en az ise 5 yaş grubuyla gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. 5-6 yaş grubuyla gerçekleştirilen projelerin katılımcı sayılarının oranının %65,47 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılacak diğer projelerin farklı yaş gruplarıyla ve daha fazla sayıda çocuk ile gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren duyuların yardımıyla çevreyi tanıma ihtiyacı duyulmakta, çevredeki her şeyi merak ederek keşfetme sürecine başlanmaktadır. Yürümeye başlama döneminde gördüğü her şeye dokunarak bu keşfetme sürecine devam edilmektedir. 3-4 yaş civarında ise doğaya ilginin artmasıyla birlikte, çocuklar sürekli olarak çevrelerine ilişkin sorular sormaya başlamaktadır. Çocuklar doğadaki birçok varlığı inceleyerek kavramlar inşa etmekte, böylece erken yıllardan itibaren bilim ve doğa etkinliklerine ilişkin deneyimler edinmektedir. Çocuklar için gerekli olan bilimsel becerilerin gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla erken yıllardan itibaren kazandırılması oldukça önemlidir. Bu kapsamda erken yıllardan itibaren çocuklara bilim ve doğaya ilişkin kavramları kazandırabilmek için iyi planlanmış eğitim ortamlarına ve farklı eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Karamustafaoğlu ev Kandaz, 2006; Kellert, 2005; MEGEP, 2014; Özbek, 2009).

Projelerin genel amacı/amaçlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, projelerin en fazla çocukların doğaya karşı olumlu tutum, değer ve anlayış geliştirmelerini sağlamak (%36,36) ile yeterli ve dengeli beslenme bilincinin erken yıllarda oluşmasını sağlayarak bilinçli ve sağlıklı nesillerin yetişmesine destek olmak (%36,36) amaçlarıyla gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen bilim ve doğa temelli uygulamalar çocuklara bilimsel düşünme becerisini kazandırırken, çevrelerine olan ilginin sürmesini desteklemektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında okul öncesi dönemde gerçekleştirilen doğa ve bilim temelli eğitim programlarının çocukların gelişimlerini desteklediğini, doğa eğitiminin çocukların bilimsel kavramlar edinimini kolaylaştırdığını göstermektedir (American Institutes for Research, 2005; Ardaç ve Mugaloğlu, 2002; Bogner ve Wiseman, 2004; Büyüktaşkapu, Çeliköz ve Akman, 2012; Karaer ve Kösterelioğlu, 2005; Ministry of Education, 1999; Seidel & Hudson, 1999). Ayrıca bu dönemde çocuklara sağlıklı beslenme alışkanlıkları edindirmek çocukların özellikle de

psikomotor ve zihinsel gelişimleri açısından önem taşımaktadır (Tepe,2010). Özellikle de sürekli büyüme ve gelişme içinde olan okul öncesi dönemdeki çocuklara erken yıllardan itibaren bu konuda eğitimler verilmesi gerekmektedir (Akar, 2006).

Projelerin uygulama süresine ilişkin bulgular incelendiğinde, bu sürenin 4 gün ile 3 ay arasında değiştiği görülmektedir. Ardaç ve Mugaloğlu (2002) tarafından yapılan çalışmada çocuklara bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması amaçlı 6 haftalık bir bilim eğitim programının uygulandığı, Aktamış ve Ergin (2007) tarafından 12 hafta süresince bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının hazırlandığı; Büyüктаşkapu, Çeliköz ve Akman (2012) 12 haftalık bilim eğitim programının çocuklara bilimsel süreç becerilerini kazandırmada etkili olduğunu, Teo vd. (2007) ise yaptıkları çalışmada 13 haftalık bir eğitim programının çocukların bilimsel süreç becerilerinin gelişiminde önemli derecede bir ilerleme sağladığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda çocuklarda kalıcı davranış değişikliği oluşturabilmek amacıyla projelerin daha uzun sürede gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Projelerin öğretim yöntemine ilişkin bulgular incelendiğinde, tüm projelerin yaparak-yaşayarak öğrenmeye (%100) vurgu yaptığı görülmektedir. Ayrıca projelerde keşfederek öğrenme, aktif katılım, somut öğrenme, anlayarak öğrenme, eğlenerek öğrenme, neden-sonuç ilişkisine dayalı öğretim, deneyimleyerek öğrenme ve doğrudan öğrenmenin temel alındığı gözlemlenmiştir. Yapararak-yaşayarak öğrenme duyu organlarının aktif kullanılması aracılığıyla bilgilerin kalıcı olmasını sağlar (Arslan, 2007). Çocukların süreç boyunca aktif olmasını destekleyerek bilgilerin anlamlı yapılara dönüşmesini, bilgilerin ezberlenmesi yerine, araştırılıp, keşfedilip bilginin üretilmesini destekler (Colvill & Pattie, 2002; Güneş, 2014). Öğrencinin öğrenmenin merkezine alındığı proje tabanlı öğrenmelerde de sonuçtan ziyade sürece vurgu yapılması, katılımcıların süreç içinde bilgiyi yapılandırdığı bir anlayış vardır (Vatansever Bayraktar, 2015). Aktif öğrenme süreçlerinin gerçekleşmesini sağlayan proje uygulamaları yapılandırmacılığın uygulamaya konma şeklidir denilebilir (Ay, 2013).

Projelerin öğretim tekniklerine ilişkin bulgular incelendiğinde en fazla yerinde gözlem ve inceleme tekniğinin kullanıldığı ve oranının %80 olduğu görülmektedir. İnceleme ve gözlem tekniğini ise sırasıyla gezi, laboratuvar etkinlikleri, doğa etkinlikleri, sanat oyun, drama, deney, atölye çalışmaları, öğrenme merkezlerinde etkinliklerin izlediği görülmektedir. Somut deneyimler aracılığıyla süreç boyunca aktif olabilmeyi sağlayan en önemli tekniklerden birisi gözlemdir. Gözlem tekniği ezber yapmak yerine anlayarak öğrenmeyi destekleyen, yaparak-yaşayarak öğrenmeye sevk eden ve bu sayede öğrenmelerin kalıcılığını artıran aktif öğretim tekniklerinden birisidir (Kubat, 2016). Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin en çok drama tekniğini kullandıkları (Güven, Ahi, Tan, Karabulut, 2013), fen ve doğa ile ilgili konularda ise en çok gezi, gözlem ve inceleme, deneyler, proje çalışmaları ve drama tekniklerini kullandıkları görülmektedir (Kıldan ve Pektaş, 2009). Diğer bir çalışmada da öğrencilerin en çok uygulanmasından mutlu olduğu yöntem/tekniklerin başında gözlem, gösterip-yaptırma, deneyler, eğitsel oyunlar, proje tabanlı öğretim, drama ve gezilerin olduğu ortaya konulmuştur (Kalkan, Bedir ve Kalkan, 2014). Çünkü bu teknikler öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin süreç boyunca aktif olmasını destekleyerek kalıcı öğrenmeleri sağlar. TÜBİTAK 4004 Programı kapsamında da projelerde yürütülen doğa ve bilim temelli etkinliklerin yaparak-yaşayarak ve aktif öğrenmeyi merkeze alarak düzenlenmesi hâkimdir (Akay, 2013). Gezi, gözlem, deneyler gibi aktif öğrenmeyi sağlayıcı teknikler bilginin sentezlenerek yeni bilgilerin oluşumunu destekler (Maden, 2013). Bu teknikler aracılığıyla kendi gereksinimleri doğrultusunda öğrenen bireyler öğrenmelerinin sorumluluğunu almayı öğrenirler (Felder&Brent,

1996). Bu kapsamda projelerde en fazla aktif öğrenmeyi destekleyici, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayıcı tekniklerin kullanılması beklenen bir durumdur.

KAYNAKÇA

- Acar, I. H.(2013). Early Childhood Development and Education Through Nature-Child Interactions: A Conceptual Paper. *International Journal of Educational Researchers*, 4(2), 1-10.
- Akar, A.S. (2006). *Özel ve Resmi Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Dört-Altı Yaş Grubu Çocukların Beslenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akay, C. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yapararak-Yaşayarak Öğrenme Temelli TÜBİTAK 4004 Bilim Okulu Projesi Sonrası Bilim Kavramına Yönelik Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(9), 326-338.
- Akman, B., Uyanık Balat, G. ve Güler, T. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel Süreç Becerileri ile Bilimsel Yaratıcılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 11-23.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitiminin Amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 6(7), 1-6.
- Alisinanoğlu, F. Özbey, S. ve Kahveci, G. (2015). *Okul Öncesinde Fen Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- American Institutes for Research (2005). Effects of Outdoor Education Programs for Children in California. <http://www.air.org/>
- Ardaç, D. ve Mugaloğlu, E. (2002). Bilimsel Süreçlerin Kazanımına Yönelik Bir Program Çalışması. http://infobank.fedu.odtu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t56d.pdf
- Arslan, M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre İçin Eğitim*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Avar, G. ve Ilıcan, S. (2018). Okul Öncesi Fen Eğitimi Alanında Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2013-2017). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(71), 1-16.
- Ay, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme ve geleneksel öğretime ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 53-67.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2).
- Ayvacı, H.Ş ve Özbek, D. (2014). Okul Öncesi Dönemde Bilimin Doğasının Öğretimi. M. Metin ve Ç. Şahin. *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balım, A., Deniz Çeliker, H., Türkoğuz, S. ve Kaçar, S. (2013). Bilimin Doğaya Yansımaları Projesinin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 149-157.

- Bell, R., Smetana, L. & Binns I. (2005). Simplifying Inquiry Instruction. *The Science Teacher*, 72(7), 30-33.
- Benson, J. & Miller, J. (2008). Experiences in Nature: A Pathway to Standards. *Young Children*, 63(4), 22-28.
- Bento, G. & Dias, G. (2017). The Importance of Outdoor Play for Young Children's Healthy Development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160.
- Bogner, F.X. & Wiseman, M. (2004). Outdoor Ecology Education and Pupils' Environmental Perception in Preservation and Utilization. *Science Education International*, 15(1), 27-48.
- Büyüктаşkapu, S., Çeliköz, N. ve Akman, B. (2012). Yapılandırmacı Bilim Eğitimi Programı'nın 6 Yaş Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 275-292.
- Charlesworth, R. & Lind, K.K. (2013). Math and Science for Young Children. https://books.google.com.tr/books?id=p5x3ir8mz4C&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research Methods in Education (Sixth Edition). http://www.sfu.ca/media-lab/DCM/Backups/March%202015/Comps%20research/Methodology%20books/%5BLouis_Cohen.pdf
- Colvill, M. & Pattie, L. (2002). "The Building Blocks for Scientific Literacy" *Hands on Science*, (3), 20-22.
- Eggers, T. (2007). Hands-on Science for Young Children. http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=431.
- Erdem, M. (2002). Proje Tabanlı Öğrenme. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 172-179.
- Felder, R.M. & Brent, R. (1996). Navigating the Bumpy Road to Student-Centered Instruction. *College Teaching*, 44(2), 43-47.
- Göçer, A. (2014). Öğretmen Roller, Öğrenci Etkililiği ve Eğitim Kazanımları Bakımından Türkçe Dersi Metin İşleme Süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(204).
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2).
- Gülay, H. ve Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir Gelişim İçin Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, G., Ahi, B., Tan, S. ve Karabulut, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(34), 25-49.
- Hamurcu H. (2003). "Okul Öncesi Eğitimde Fen Bilgisi Öğretimi: Proje yaklaşımı". *Eğitim Araştırmaları*, 13, 66-72.
- Harlen, W. (1998). The Process Circus: Developing the Process Skills of Inquiry-Based Science. <http://www.exploratorium.edu/ifi-archive/activities/processcircus/circusfulltext.html>.

- Hazır, A. ve Türkmen, L. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 81-96.
- İnan, H.Z., İnan, T. ve Aydemir, T. (2014). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Bilimsel Süreç Becerilerinin Kazandırılması*. M. Metin, ve Ç. Şahin (Ed.), Örnek Uygulamalarla Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi (s. 75-93). Ankara: Pegem Yayınları.
- Kahn Jr, P.H. (2002). Children's Affiliations with Nature: Structure, Development, and The Problem of Environmental Generational Amnesia. *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*, 93-116.
- Kalkan, A., Bedir, G. ve Kalkan, Y. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemlerini Özgün Hale Getirme ve Kullanma Düzeylerine Yönelik Görüşleri. *The Journal of International Social Research*, 7(30).
- Kanbay Ak, G. Yıldırım, B. ve Kadioğlu Ateş, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İncelenmesi (Başakşehir İlçesi Örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı 55.
- Karaer, H. ve Kösterelioğlu, M. (2005). Amasya ve Sinop İllerinde Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Fen Kavramlarının Öğretilmesinde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 31(2), 447-454.
- Karamustafaoğlu, S. ve Kandaz, U. (2006). Okul Öncesi Eğitimde Fen Etkinliklerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.
- Karaoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43 231-254.
- Karasar, N. (2003), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kellert, S. R. (2005). *Building for Life: Designing and Understanding the Human-Nature Connection*. Washington, DC: Island Press.
- Kıldan, O. ve Pektaş, M. (2009). Erken Çocukluk Döneminde Fen ve Doğa İle İlgili Konuların Öğretilmesinde Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 113-127.
- Kubat, U. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Sürecinde Kullandıkları Öğretim Yöntem-Teknikleri ve Kullanım Amacının Belirlenmesi. *Qualitative Studies*, 11(4), 39-47.
- Laçın Şimşek, C. (2011). *Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Larson, L. R., Green, G. T., & Cordell, H. K. (2011). Children's Time Outdoors: Results and Implications of The National Kids Survey. *Journal of Park & Recreation Administration*, 29(2), 1-20.
- Little, H. & Wyver, S. (2008). Outdoor Play: Does Avoiding The Risks Reduce The Benefits. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40.

- Maden, S. (2013). Temel Dil Becerileri Eğitiminde Kullanılabilecek Aktif Öğrenme Öğretimsel İş/Taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.
- Martin, D.J., Jean-Sigur, R. & Schmidt, E. (2005). Process-Oriented Inquiry-A Constructivist Approach to Early Childhood Science Education: Teaching Teachers to Do Science. *Journal of Elementary Science Education*, 17(2), 13-26.
- MEGEP (2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Özel Eğitimde Fen ve Doğa Etkinlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Ministry of Education (1999). *Health and Physical Education in the New Zealand Curriculum*. Wellington, New Zealand: Learning Media.
- Ogelman, H.G. (2015). Türkiye'deki Okul Öncesi Dönem Çevre Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi:200-2014 Yılları Arasındaki Tezlerin ve Makalelerin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 180-194.
- Oğuz, V., Gizir, Z., ve Köksal, A. K. (2014). *Erken Çocukluk Eğitiminde Proje Yaklaşımı ve Uygulanmış Proje Örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbek, S. (2009). *Okulöncesi Öğretmenlerin Fen Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Özdemir, O. (2010). Doğa Deneyimine Dayalı Çevre Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Çevrelerine Yönelik Algı ve Davranışlarına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125-138.
- Özkubat, S. (2013). Proje Yaklaşımı ve Okul Öncesi Dönemdeki Yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 36-44.
- Seidel, S. & Hudson, K. (1999). *Müze Eğitimi ve Kültürel Kimlik*. (Çev. B. Ata). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.
- Temel, Z. F., Kandır, A., Erdemir, N. ve Çiftçiabaşı, H. K. (2003). *Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı Ve Program Örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Temizyürek, K. (2009). *Uygulamalı Fen ve Doğa Bilimleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Tepe, E. (2010). *Okul Öncesi Kurumlarındaki Çocukların Annelerinin ve Öğretmenlerinin Çocuk Beslenmesine İlişkin Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Teo, G., Mei, Y., Kaling, C., Seah Xinyi, C., Sim, J., Sing, K., Nai, K. & Khoon, S. (2007). *Promoting Science Process Skills and the Relevance Of Science Through Science Alive Programme*. Proceedings of the Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding Conference, Singapore, May 2007.
- Thompson, C. W., Aspinall, P. & Montarzano, A. (2008). The Childhood Factor: Adult Visits to Green Places and The Significance of Childhood Experience. *Environment and Behavior*, 40(1), 111-143.
- Türkmen, H. (2015). İlkokul Öğretmenlerin Sınıf Dışı Ortamlardaki Fen Öğretimine Bakış Açıları. *Journal of European Education*, 5(2), 47-55.

- TÜBİTAK (2018). 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı Çağrı Metni. https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/13209/4004_cagri_metni_27072018.pdf
- Uslu, A. ve Shakouri, N. (2012). Engelli Çocuklara Dost Oyun Alanı ve Dış Mekân Tasarımı. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28(5), 367-374.
- Uyanık Balat, G. (2011). Fen Nedir ve Çocuklar Feni Nasıl Öğrenir? B. Akman, G. Uyanık Balat ve T. Güler (Ed.). *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*. Ankara Pegem Akademi.
- Ün Açıkgöz, K (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Karşı Gösterdikleri Tutumlar. *H.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2006), 251-257.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37).
- Veziroğlu, M. (2011). Okul Öncesi Dönemde Matematik ve Fen İlişkisi. B. Akman (Ed.). *Okul Öncesi Matematik Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wells, N. (2000). At Home with Nature: Effects of “Greenness” on Children's Cognitive Functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775–795.
- White, J. (2014). Playing and Learning Outdoors: Making Provision for High-Quality Experiences in The Outdoor Environment With Children 3-7. <https://www.amazon.co.uk/Playing-Learning-Outdoors-experiences-environment/dp/0415623154>.
- Yalçın, F. ve Tekbiyık, A. (2013). “GEMS Tabanlı Etkinliklerle Desteklenen Proje Yaklaşımının Okul Öncesi Eğitimde Kavramsal Gelişime Etkisi”. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(9), 2375-2399
- Yayla Ceylan, Ş. ve Ülker, P. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Çevre Eğitimi Neden Önemlidir? H. Gülay Ogelman (Ed.). *Çocuk ve Çevre*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- “Bal Süt Yumurtanın İzinde Hayvan Dostlarımızla Tanışıyoruz-2” (2016). <https://w3.sdu.edu.tr/haber/6777/cocuklar-bal-sut-yumurtanin-izinde-hayvan-dostlarimizla-tanisiyor>
- “Düşlerle Bilim” (2017). <http://duslerlebilim.ieu.edu.tr/amacimiz/>
- “Geri Dönüşüme Minik Bir Adım” (2017). <http://yenisehir33.meb.gov.tr/www/geri-donusume-minik-bir-adim-projesi/icerik/2183>
- “Sepet Sepet Yumurta Her Gün Yemeyi Unutma (2017). <https://adana.tarimorman.gov.tr/Sayfalar/Detay.aspx?SayfaId=96>
- “İnekleri Seviyorum Sütümü İçiyorum” (2017). <https://adana.tarimorman.gov.tr/Sayfalar/Detay.aspx?SayfaId=100>
- “Bal-Süt-Yumurtanın İzinde Hayvan Dostlarımızla Tanışıyoruz 3 (2017). <http://www.balsutyumurta.org/>

“Ana Kucağından Doğanın Kucağına Doğru Bir STEM Yolculuğu” (2017).
http://zubeydehnm09.meb.k12.tr/icerikler/4004-doga-egitimi-ve-bilim-okullari-proje-basvurumuz-kabul-edildi_4983242.html

“Sürdürülebilir Yaşam İçin Ekolojik Okuryazarım” (2017). <http://ekolojikokuryazarim.com/>

“Minik Eller Doğayı Oyuncaya Dönüştürüyor” (2018).
<https://minikellerdogayioyuncagadonusturuyor.wordpress.com/hakkinda/>

“Bir İyilik Yap Denize Atma” (2018). <http://www.biriyilikyapdenizeatma.org/>

“Mimatoy: Minikler Matematikle Oynuyor 2” (2018). <https://www.mimatoyprojesi.com/okul-oncesi-ogretmen-adaylari-basvuru-formu>

<https://www.doc.govt.nz/Documents/getting-involved/students-and-teachers/benefits-of-connecting-children-with-nature.pdf>

Extended Abstract

The aim of this study is to examine the projects carried out in preschool period within the scope of TÜBİTAK 4004 Program between 2016-2018. This study designed in scanning model and the findings were analyzed by content analysis. The scope of the study consists of 11 projects, which were decided to be supported during the 2016 November Call, 2017-2018 Call Period and 2018 November Call. The sub-objectives of this study are as follows:

1. What is the distribution of the projects by years?
2. What is the distribution of the projects according to the executing organizations?
3. What is the distribution of projects by region?
4. What is the distribution of the projects according to participant characteristics?
5. What is the distribution of the projects according to their general objectives?
6. What is the distribution of the projects according to their implementation periods?
7. What is the distribution of the projects according to teaching methods?
8. What is the distribution of the projects according to teaching techniques?

It was found that most of the projects were realized in 2017 (%4,59) and were carried out by universities (%45,45). Most of the projects were implemented in the Mediterranean Region (%54,54) and most of them realized with children in the 5-6 age group (% 80). It was seen that the aim of the most of projects were to develop positive attitudes and values about nature and supporting the development of conscious and healthy generations (%36,36). It was observed that the implementation period of the projects ranged from 4 days to 3 months. It was found that all of the projects were emphasized the method of learning by doing and most of them were used examination and observation techniques (%80).



Yıl: 6, Sayı: 21, Eylül 2019, s. 95-109

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıldız YENEN AVCI¹

AÇIK ÖĞRETİM ORTAOKULU 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ²

Özet

Açık Öğretim Ortaokulu, yüz yüze eğitimin ve sınıf içi etkinliklerin avantajlarından yararlanamayan öğrencilerin eğitim hayatını sürdürdüğü bir kurumdur. Bu çalışmada 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı; Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerinin sahip olduğu şartlar ve olanaklar çerçevesinde eleştirel bir bakış açısıyla incelenmiştir. Çalışma doküman incelemesi modelindedir. Veriler 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerine dağıtılan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndan hareketle elde edilmiştir. Aynı zamanda Örgün Eğitim Kurumlarında da okutulan bu kitap temalar paralelinde "Derse Hazırlık, Etkinlikler ve Gelecek Derse Hazırlık" başlıkları altında incelenmiş ve uzaktan eğitimin ilkelerine uygun olmayan bölümler tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin zorlanabileceği etkinlikler, sebepleriyle birlikte ortaya konulmuş; kitapta hangi konu ve örnekler yer verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Araştırma sonucunda Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerine dağıtılan Türkçe ders kitabının örgün eğitim kurumlarında okutulan kitapla aynı olduğu, sınıf içi uygulamaları ve öğretmen rehberliğini gerektirdiği bu bakımdan incelenen kitabın açık öğretim öğrencilerinin öğrenme gereksinimlerine uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Açık öğretim ortaokulu, Türkçe ders kitabı, sınıf içi uygulamalar

A CRITICAL OVERVIEW OF THE 5TH CLASS DISTANCE EDUCATION MIDDLE SCHOOL TURKISH COURSE BOOKS³

Abstract

Distance Education Middle School is an institution which students continue their educational life who are not able to benefit from advantages of the face to face education and classroom activities. In this study 5th Grade Distance Education Turkish Course Book has been studied in a critical point of view in terms of conditions and opportunities for the Distance Education Middle School students. The study is in the model of the document review. The data were obtained from 5th Grade Distance Education Turkish Course Book distributed for the 2017-2018 educational year. This book which is also taught in normal educational institutions, was examined in parallel with the themes under the headings "Preparing for the Course, Preparing Activities and Preparing for the Future Course" and tried to determine the sections which are not suitable for the principles of distance education. In addition, the activities that students may

¹ Dr., MEB, y_yenen@hotmail.com

² Bu çalışma, 24-25 Kasım 2017 tarihinde Antalya'da gerçekleşen 4'üncü Uluslararası Eğitim, Uzaktan Eğitim ve Eğitim Teknolojileri Kongresi'nde sunulan bildirinin tam metin hâlidir.

³ This study is a full text of the manifest that presented on 24-25 November 2017 at 3rd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET.

have difficulty with were revealed with their reasons; which topics and examples should be included in the book was discoursing.

As a result of the research, it was found that the Turkish textbook distributed to the students of Distance Education Middle School was the same as the book taught in the formal education institutions, and it required in-class practices and teacher guidance.

Keywords: Distance education middle school, Turkish course book, in-class applications.

GİRİŞ

Öğretme- öğrenme etkinliklerinin düzenlenip yürütülmesini öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak aynı mekânda bulunmasına gerek duymadan gerçekleştiren uzaktan eğitim; ilgileri, yaşları, yetenekleri değişik; farklı çalışma koşulları içinde bulunan kitlelerin eğitim gereksinimlerini karşılayarak öğrenmeyi de bireyselleştiren bir sistemdir (Gökdağ, 1986: 6-8). Genel olarak, oldukça dağınık bir alana yayılmış bulunan uzaktan öğretim sistemleri öğrenci topluluklarına hizmet eder ve hem öğrenciler hem de öğrenim materyalleri ve yöntemleri açısından bazı nitelikler taşırlar. Öğrenci açısından öğrencinin bir ölçüde bağımsız olmasını, eğitimsel fırsat eşitliği sınırlarının genişletilmesini; *Öğrenim materyalleri ve yöntemleri açısından* ise öğrenim materyallerinin içerik ve müfredat programlarında esneklik bulunmasını, öğrenim materyallerinin bireyin kendi başına öğrenmesini sağlayacak biçimde sağlanmasını ve yüz yüze eğitim için, öğrencilerle yardımcı olacak beceri sahibi kişilerin yerel düzeyde bir araya getirilmesi gibi özelliklerden biri ya da daha fazlasını içerebilirler (Özgül, 1986: 7). Baraz'a göre (1985: 9-10) uzaktan öğretimin yapısı gereği ders kitaplarında seçilecek anlatım biçiminin kendi kendine öğrenme ilkelerine uygun olması sağlanmalıdır. Bu materyallerde anlatım açık ve anlaşılır olmalı, yazar karşısındakiyle konuşuyormuşçasına doğal ve etkili bir üslubu tercih etmeli, seçilen örneklerin günlük hayatla ilişkilendirilmesine, görsellerle desteklenmesine özen göstermeli ve öğrencilerin kelime dağarcığını göz önünde bulundurmalıdır. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim için ders kitabı farklı bir düzenlemeyi gerekli kılmaktadır. Ders kitabının yapısını oluşturan bölümler şu aşamalardan oluşmalıdır:

İçindekiler: Bu bölümde dersin kapsamının tanımı yapılır.

Amaçlar: Öğrenci için yol gösterici olan bu bölümde öğrencinin dersin bitiminde kazanacağı davranışlar tanımlanır.

Çalışma yöntemine ilişkin uyarılar: Dersin kavranmasına ilişkin açıklama ve önerilerin sıralandığı bölümdür.

Dersin anlatımı: Konunun sunulduğu bölümdür.

Özet: Dersin anlatımında değinilen bilgilerin kısaca yinelenerek, öğrencinin neler öğrenmesi gerektiğini anlatan bölümdür.

Değerlendirme: Belirtilen amaçlara ne düzeyde ulaşıldığını saptamak için “genel değerlendirme” ile “anında değerlendirme” sorularından oluşan aşamadır.

Sözlük: Ders içinde geçen kimi sözcük, deyim ve kavramların ayrıntılı tanımlandığı ve örneklendiği bölümdür.

Kaynakça: Derste aktarılan konuya ilişkin yararlanılan kaynakların ayrıntılı olarak listelendiği son bölümdür (Baraz, 1985: 9-10).

“Açık Öğretim Ortaokulu çeşitli nedenlerle örgün eğitime devam edemeyen ve yaygın eğitim sürecinde kendine yer bulmaya çalışan bireylerin devam ettiği bir eğitim sistemidir.” (Yenen Avcı, 2016: 159) Ders kitapları açık öğretime devam eden öğrenciler için temel bilgi kaynağıdır; çünkü “uzaktaki öğrenciler, merak ettikleri şeyleri, çözemedikleri sorunları hemen o anda bir öğretmene soramazlar.” (AÜAÖF, 1984: 8) Ayrıca uzaktan eğitim öğrencileri, zamanlarını planlı ve verimli kullanmada, düşüncelerini ödev olarak yazıya dökmede, uygun okuma ve anlama becerileri geliştirmede yüz yüze öğretim gören öğrencilere oranla daha çok sorunla ve daha sık karşılaşmaktadırlar. Bu bakımdan uzaktan öğretim için basılı materyaller hazırlayanlar, öğrencilerin karşılaştığı bu sorunların bilincinde olmalı ve bunları aşmasına yardımcı olmalıdırlar. Bu sistemde yazılacak basılı materyaller, sadece iyi bir ders kitabı olarak kalmamalı, öğretmenin de işlevini yerine getirmelidir. Ayrıca öğrencinin eline ulaştıktan sonra herhangi bir düzeltme imkânının kalmaması, bunların hazırlanmasının önemini daha da artırmaktadır (I.E.C. 1979’dan aktaran Gökdağ, 1986: 15). Alan yazınına bakıldığında Açık Öğretim Ortaokulu ders kitaplarıyla ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme hizmeti veren kurumlarda basılı kitapların oldukça önemli bir konumda olduğunu belirten Altınpulluk ve diğerleri (2016) çalışmalarında açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinde kullanılan basılı kitaplara ilişkin maliyet analizine yer vermişlerdir. Altunkaya (2013) çalışmasında MEB tarafından ders notu olarak hazırlanmış olan 6. Sınıf Türkçe Ders Notu’ndaki metin türleri ile öğrenme alanlarını incelemiştir. Araştırmacı Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Notu’nun, İlköğretim Türkçe (6, 7, 8. Sınıflar) ders programında verilmesi gerektiği ifade edilen türlerden altısını barındırdığı, ancak fabl ve mektup türünde herhangi bir türü barındırmadığını belirtmiştir.

Yenen Avcı (2016a) Açık Öğretim Ortaokulu ile Örgün Eğitim Kurumlarında okutulan Türkçe ders kitaplarını “bölüm sonu değerlendirme soruları” bakımından incelenmiş, bu sorularda okuduğu metni anlama ve çözümlemeye yönelik uygulamaların oranını tespit etmeye çalışmıştır. Açık Öğretim Ortaokulu öğrencileri için hazırlanan 7. Sınıf Türkçe ders kitabının okuduğu metni anlama ve çözümleme konusunda iyi hazırlanmadığını, programda belirtilen kazanımları gerçekleştirme konusunda eksik kaldığını tespit etmiştir. Yenen Avcı (2016b) “Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Notlarında Dil Bilgisi Konuları” adlı çalışmasında ise ders notlarının Türkçe Öğretim Programı’nda belirtilen kazanımları karşılamada yetersiz kaldığını tespit etmiştir. Araştırmacının bir diğer çalışması (2017) ise Açık Öğretim Türkçe ders notlarında noktalama işaretlerinin kullanımına yöneliktir. İncelenen ders notlarında noktalama işaretlerinin toplam 34 yerde programa uygun olarak yer almadığı tespit edilmiştir. Bu oran 6. Sınıf Ders Notu’nda %70.59, 7. Sınıf Ders Notu’nda %20.59, 8. Sınıf Ders Notu’nda ise %8.82’dir. Kitaplardaki örneklerin %48.17’si Yazım Kılavuzu’ndan (TDK, 2012) alınmıştır. Hazır örneklerden yararlanma durumu en yüksek 6. Sınıf Ders Notu’da (%81.82) en düşük ise 8. Sınıf Ders Notu’nda (%27.27) görülmektedir. Bunun yanı sıra kitaplarda noktalama işaretlerinin kullanımlarıyla ilgili yanlışlık ve eksikliklerin bulunduğu, kuralların her düzeyde aynı örneklerle tekrar edildiği, konuların öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeylerine göre hazırlanmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı; Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerinin sahip olduğu şartlar ve olanaklar çerçevesinde eleştirel bir bakış açısıyla incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma doküman incelemesi modelindedir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013: 217-218) bu yöntem araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkındaki yazılı materyallerin analiz edilmesine dayanır. Nitel araştırmalarda önemli bilgi kaynağı olan dokümanlar, araştırmacıya ihtiyacı olan veriyi, gözlem ve görüşmeye gerek kalmadan sağlayan önemli bilgi kaynaklarıdır. Hangi dokümanların veri kaynağı olarak kullanılabilceği araştırmanın problemi ile yakından ilgilidir. Bu çalışmada "Açık Öğretim Ortaokulu Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerinin imkân ve şartları dikkate alınarak mı hazırlanmış?" problem cümlesinden hareketle öğrencilere dağıtılan kitabın Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerinin öğrenme gereksinimlerine uygunluğu araştırılmıştır. Belirtilen amaç çerçevesinde incelenen ders kitabını yazılı doküman olarak değerlendirmek mümkündür.

Veri Toplama Aracı

Veriler, 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı içinde Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerine dağıtılan ders kitabından hareketle elde edilmiştir. Kitabın içerik bakımından diğer düzeylerle (6, 7 ve 8. Sınıf) karşılaştırılması aşamasında Açık öğretim Ortaokulu öğrencileri için hazırlanan ders notlarından da yararlanılmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak kullanılan kitapların bibliyografik künyeleri şöyledir:

Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakçı, R. ve Üstün, E. (2017). *Ortaokul Türkçe 5 ders kitabı*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Deniz, T. (2017). *Açık öğretim okulları (açık öğretim ortaokulu) Türkçe 7 ders notu*. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü.

Solmaz, M. (2017). *Açık öğretim okulları (açık öğretim ortaokulu) Türkçe 6 ders notu*. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü.

Şehsuvaroğlu, Ş. (2017). *Açık öğretim okulları (açık öğretim ortaokulu) Türkçe 8 ders notu*. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Verilere ilişkin bulgular sıklık (s) ve yüzde (%) hesaplarıyla desteklenmiş; yorum ve açıklamalarda bulunulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Açık öğretim ortaokulu öğrencilerine dağıtılan ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 2017- 2018 Eğitim Öğretim Yılı içinde okutulması öngörülen 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ile diğer düzeyler (6, 7 ve 8. Sınıf) için hazırlanan ders notları oluşturmaktadır.

BULGULAR

5. Sınıf Türkçe ders kitabının Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerine uygunluğu "Derse Hazırlık", "Etkinlik Süreci" ve "Gelecek Derse Hazırlık" başlıkları altında incelenmiş; her bir temaya ait veriler tablolarda gösterilmiştir. *Derse Hazırlık* başlığı altında Toplam Hazırlık Çalışması (T.H.Ç.), Uygun Olmayan Hazırlık Çalışması (U.O.H.Ç.), Metnin Sunumu (M.S.); *Etkinlik Süreci* adı altında Toplam Etkinlik Sayısı (T.E.S.), Açık Öğretim İlkelerine Uygun

Olmayan Etkinlik Sayısı (A.Ö.İ.U.O.Y.), Öğrencinin Zorlanacağı Etkinlik Sayısı (Ö.Z.E.S.), Açıklama ve Örneği Gerektiren Konular (A.Ö.G.K.); *Gelecek Derse Hazırlık* adı altında Gelecek Derse Hazırlıkla İlgili Yönlendirmeler (G.D.H.İ.Y.) ve Açık Öğretim İlkelerine Uygun olmayan Yönlendirmeler (A.Ö.İ.U.O.Y.) üzerinde durulmuştur. Ayrıca kitap içerik bakımından diğer düzeyler için hazırlanan Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Notları ile karşılaştırılmış, bulgulara ilişkin yorum ve açıklamalarda bulunulmuştur.

Tablo 1. Çocuk Dünyası Adlı Temanın Açık Öğretim Ortaokulu Öğrencilerine Uygunluğu

Metinler	Derse Hazırlık			Etkinlik Süreci			Gelecek Derse Hazırlık		
	T. H. Ç. U. O. H. Ç.	M.S.	T.E.S.	A.Ö.İ.U.O.Y.	Ö.Z.E.S.	A.V.Ö.G.K.	G.D.H.İ.Y.	A.Ö.İ.U.O.Y.	
Oyuncak	2	-	Öğrenci	8	-	4	*Metnin türü *Gerçek ve mecaz anlam *Hikâye yazma	2	-
Çocukluk	2	-	Öğretmen	7	2	2	*Gerçek ve mecaz anlam *Şiir ile ilgili bilgiler	1	-
Alis Harikalar Diyarında -Tavşanın Peşinde	2	-	Öğrenci	8	2	2	*Özet yazma bilgisi	1	-
Anlamak	2	-	Öğretmen	6	3	2	*Mektup yazma *Görselleri yorumlayabilme	1	1
Toplam	8	-	2	29	7	10	8	5	1

1. temada “Derse Hazırlık” başlığı altında toplam 8 soru bulunmaktadır. Bu soruların hepsi Açık Öğretim Ortaokulu öğrencileri için uygundur; Metinlerin sunumu konusunda ise 2 metnin uzaktan eğitim ilkelerine uygun olmadığı görülmektedir; çünkü bu metinlerin öğretmen tarafından okunması istenmiştir. “Etkinlik Süreci” başlığı altında 29 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin 7’si uzaktan eğitim koşullarına uygun değil, 10 tanesi ise öğrencinin zorlanacağı etkinliklerden oluşmaktadır. Temada yer alan “Metnin türü, Gerçek ve mecaz anlam, Hikâye yazma, Şiir ile ilgili bilgiler, Özet yazma bilgisi, Mektup yazma, Görselleri yorumlayabilme” konularında herhangi bir bilgi, açıklama ve kısa özetin bulunmaması etkinlikleri zor kılmaktadır. “Gelecek Derse Hazırlık” ile ilgili olarak toplam 5 uygulama bulunmaktadır. Sunum gerektirdiği için bu ödevlendirmelerden 1 tanesi uzaktan eğitime uygun değildir.

Tablo 2. Milli Mücadele ve Atatürk Adlı Temanın Açık Öğretim Ortaokulu Öğrencilerine Uygunluğu

Metinler	Derse Hazırlık			Etkinlik Süreci			Gelecek Derse Hazırlık		
	T. H. Ç.	U. O. H. Ç.	M.S.	T.E.S.	A.Ö.İ.U.O.Y.	Ö.Z.E.S.	A.V.Ö.G.K.	G.D.H.İ.Y.	A.Ö.İ.U.O.Y.
Bilmeyen Var mı?	2	-	Öğrenci	10	1	3	*Eş sesli sözcükler *Amaç-sonuç cümlesi *Neden sonuç cümlesi *Virgül	1	-
Mustafa Kemal'in Kağnısı	2	1	Öğrenci	9	1	5	*Sözcükleri sıralama *Eş anlamlı sözcükler *Kurallı cümle *Virgülün kullanımı *Hikâye yazma ile ilgili bilgiler	-	-
15 Temmuz	2	-	Öğrenci	7	1	1	*Zıt anlamlı sözcükler	1	-
Dersimiz Atatürk	2	1	Video	8	2	2	*Öznel anlatım *Mektup yazma bilgisi	1	-
Toplam	8	2	1	34	5	11	12	3	-

2. temada “Derse Hazırlık” başlığı altında toplam 8 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan 2’sinin, “Metinlerin Sunumu” konusunda ise 1 metnin uzaktan eğitim ilkelerine uygun olmadığı görülmektedir. *Dersimiz Atatürk* konusu bir izleme metnidir ve bu metnin ulaşılabilirliğine dair kitapta herhangi bir yönlendirme bulunmamaktadır. “Etkinlik Süreci” başlığı altında toplam 34 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin 5’i uzaktan eğitim koşullarına uygun değil, 11 tanesi ise öğrencinin zorlanacağı etkinliklerdendir. Temada yer alan “Eş sesli sözcükler, Amaç-sonuç cümlesi, Neden sonuç cümlesi, Virgülün kullanımı, Sözcükleri sıralama, Eş anlamlı sözcükler, Kurallı cümle, Hikâye yazma ile ilgili bilgiler, Zıt anlamlı sözcükler, Öznel anlatım, Mektup yazma bilgisi” konularıyla ilgili herhangi bir bilgi, açıklama ve kısa özetin bulunmaması etkinlikleri zor kılmaktadır. “Gelecek Derse Hazırlık” ile ilgili olarak toplam 3 uygulama bulunmaktadır. Bu ödevlendirmeler ise uzaktan eğitime uygundur.

Tablo 3. Erdemler Adlı Temanın Açık Öğretim Ortaokulu Öğrencilerine Uygunluğu

Metinler	Derse Hazırlık			Etkinlik Süreci			Gelecek Derse Hazırlık		
	T. H. Ç.	U. O. H. Ç.	M.S.	T.E.S.	A.Ö.İ.U.O.Y.	Ö.Z.E.S.	A.V.Ö.G.K.	G.D.H.İ.Y.	A.Ö.İ.U.O.Y.
Güvercin	2	2	Öğretmen	8	1	3	*Eş anlamlı sözcükler *Konu ve ana fikir kavramları *Soru işaretinin kullanımı	1	1

Açık Öğretim Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Eleştirel Bir Bakış

Karagöz Hacivat- İncelik	2	-	Öğretmen	9	1	3	*Terim anlam *Kişilik özellikleri *Konu ve ana fikir	1	-
Püf Noktası	3	2	Öğrenci	8	1	4	*Özet yazma *Bakış açısı *Hikâyenin unsurları *Konu ve ana fikir *Hikâye yazma	-	-
Adsız Çeşme	2	1	Öğretmen	8	7	2	*Bilgilendirici metin *Ana duygu kavramı	1	-
Toplam	9	5	3	33	10	12	13	3	1

3. temada “Derse Hazırlık” başlığı altında toplam 9 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan 5’inin Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerine göre hazırlanmadığı; “Metinlerin Sunumu” konusunda ise 3 metnin uzaktan eğitim ilkelerine uygun olmadığı görülmektedir. “Etkinlik Süreci” başlığı altında toplam 33 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin 10’u uzaktan eğitim koşullarına uygun değil, 12 tanesi ise öğrencinin zorlanacağı etkinliklerdendir. Temada yer alan “Eş anlamlı sözcükler, Konu ve ana fikir kavramları, Soru işaretinin kullanımı, Terim anlam, Kişilik özellikleri Özet yazma, Bakış açısı, Hikâyenin unsurları, Hikâye yazma, Bilgilendirici metin, Ana duygu kavramı” konularında herhangi bir bilgi, açıklama, örnek veya kısa özetin bulunmaması etkinlikleri zor kılmaktadır. “Gelecek Derse Hazırlık” ile ilgili olarak toplam 3 yönlendirme bulunmaktadır. Bu ödevlendirmelerden 1’i uzaktan eğitime uygun değildir.

Tablo 4. Bilim ve Teknoloji Adlı Temanın Açık Öğretim Ortaokulu Öğrencilerine Uygunluğu

Metinler	Derse Hazırlık			Etkinlik Süreci			Gelecek Derse Hazırlık		
	T.H.Ç.	U.O.H.Ç.	M.S.	T.E.S.	A.Ö.İ.U.O.Y.	Ö.Z.E.S.	A.V.Ö.G.K.	G.D.H.İ.Y.	A.Ö.İ.U.O.Y.
Uzayda Bir Gün	3	-	Öğrenci	7	2	2	*Amaç sonuç c. *Neden-sonuç c. *Koşul-sonuç c. *Dilekçe yazma	1	1
Sarımsak Soslu Makarna	3	-	Öğrenci	7	1	3	*Cümlelerin akışını değiştiren ifadeler *Bilgilendirici metin *Karşılaştırma *Örneklendirme	1	1
Bir Dâhiyle Konuşmak	2	-	Öğrenci	6	2	-	-	-	-
Sanki Caminin Bakım Kılavuzu	2	-	Öğretmen	6	5	2	*Haber metni *Noktalı virgülün kullanımı	-	-
Toplam	10	-	1	26	10	7	10	2	2

4. temada “Derse Hazırlık” başlığı altında toplam 10 soru bulunmaktadır. Bu soruların hepsi Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerine uygundur. “Metinlerin Sunumu” konusunda ise 1 metnin uzaktan eğitim ilkelerine uygun olmadığı görülmektedir. “Etkinlik Süreci” başlığı altında toplam 26 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin 10’u uzaktan eğitim koşullarına uygun değil, 7 tanesi ise öğrencinin zorlanacağı etkinliklerdendir. Amaç sonuç c., Neden-sonuç c., Koşul-sonuç c., Dilekçe yazma, cümlelerin akışını değiştiren ifadeler, Bilgilendirici metin, Karşılaştırma, Örnekendirme, Haber metni, Noktalı virgülün kullanımı” konularına ilişkin herhangi bir bilgilendirmenin olmaması bu konular ile ilgili etkinlikleri zorlaştırmaktadır. Temada “Gelecek Derse Hazırlık” ile ilgili olarak 2 yönlendirme görülmektedir. Bu uygulamalar da Açık Öğretimin Ortaokulu öğrencilerinin olanaklarına uygun değildir.

Tablo 5. Millî Kültür Adlı Temanın Açık Öğretim Ortaokulu Öğrencilerine Uygunluğu

Metinler	Derse Hazırlık			Etkinlik Süreci			Gelecek Derse Hazırlık		
	T. H. Ç.	U. O. H. Ç.	M.S.	T.E.S.	A.Ö.İ.U.O.Y.	Ö.Z.E.S.	A.V.Ö.G.K.	G.D.H.Y.	A.Ö.İ.U.O.Y.
Anadolu Sevgisi	2	-	Öğrenci	7	1	-	-	1	-
Forsa	2	-	Öğrenci	7	-	2	*Kişilik özellikleri *Fiziksel özelliklerin neler olduğu *Büyük harflerin kullanımı	2	1
Tanburi Cemil Bey Entsrümanları Anlatıyor	3	2	Öğrenci	7	1	3	*Terim anlam *Slogan nasıl yazılır *Bilgilendirici metin	2	1
Dede Korkut-Boğaç Han	2	-	Video	7	-	1	*Örtülü anlam	-	-
Toplam	9	2	1	28	2	6	7	5	2

5. temada “Derse Hazırlık” başlığı altında toplam 9 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan 2’sinin, “Metinlerin Sunumu” konusunda ise 1 metnin uzaktan eğitim ilkelerine uygun olmadığı görülmektedir. *Dede Korkut* konusu bir izleme metnidir ve bu metnin ulaşılabilirliğine dair kitapta herhangi bir yönlendirme bulunmamaktadır. “Etkinlik Süreci” başlığı altında toplam 28 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin 2’si uzaktan eğitim koşullarına uygun değil, 6 tanesi ise öğrencinin zorlanacağı etkinliklerdendir. Temada yer alan “Kişilik özellikleri, Fiziksel özelliklerin neler olduğu, Büyük harflerin kullanımı, Terim anlam, Slogan nasıl yazılır, Bilgilendirici metin, Örtülü anlam” konularında herhangi bir bilgi, açıklama ve kısa özetin bulunmaması etkinlikleri zor kılmaktadır. “Gelecek Derse Hazırlık” ile ilgili olarak toplam 5 uygulama bulunmaktadır. Bu ödevlendirmelerden 2’si uzaktan eğitime uygun değildir.

Tablo 6. Okuma Kültürü Adlı Temanın Açık Öğretim Ortaokulu Öğrencilerine Uygunluğu

Metinler	Derse Hazırlık			Etkinlik Süreci			Gelecek Derse Hazırlık		
	T. H. Ç.	U. O. H. Ç.	M.S.	T.E.S.	A.Ö.İ.U.O.Y.	Ö.Z.E.S.	A.V.Ö.G.K.	G.D.H.İ.Y.	A.Ö.İ.U.O.Y.
Okuma Kitaplarım	2	-	Öğrenci	9	-	3	*Neden sonuç c. *Amaç-sonuç c. *Koşul-sonuç c. *Eş anlamlı sözcükler *Yorumlamak kavramı	2	-
Kitabın Serüveni	3	-	Öğretmen ve Öğrenciler	8	-	4	*Ana duygu *Kişileştirme *Benzetme *Şiir yazma bilgisi *Zıt anlamlı sözcükler	2	1
Karikatür	3	-	Öğretmen	9	-	1	*Kısa çizginin kullanımı *Konuşma çizgisinin kullanımı	1	-
Küçük Şeylerin Hikâyesi-Kütüphane	3	-	Video	9	-	1	*Büyük harflerin kullanımı	1	-
Toplam	11	-	3	35	-	9	13	6	1

6. temada “Derse Hazırlık” başlığı altında toplam 11 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan hepsi Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerine uygundur. “Metinlerin Sunumu” konusunda 3 metnin uzaktan eğitim ilkelerine uygun olmadığı görülmektedir. *Küçük Şeyler* adlı parça bir izleme metnidir ve bu metnin ulaşılabilirliğine dair kitapta herhangi bir yönlendirme bulunmamaktadır. “Etkinlik Süreci” başlığı altında toplam 35 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin hepsi uzaktan eğitim koşullarına uygundur, buna karşın 6 tanesi ise öğrencinin zorlanacağı etkinliklerdendir. Temada yer alan “Neden sonuç c., Amaç-sonuç c., Koşul-sonuç c., Eş anlamlı sözcükler, Yorumlamak kavramı, Ana duygu, Kişileştirme, Benzetme, Şiir yazma bilgisi, Zıt anlamlı sözcükler, Kısa çizginin, Konuşma çizgisinin ve Büyük harflerin kullanımı” konularında herhangi bir bilgi, açıklama ve kısa özetin bulunmayışı etkinlikleri zor kılmaktadır. “Gelecek Derse Hazırlık” ile ilgili olarak toplam 6 uygulama bulunmaktadır. Bu ödevlendirmelerden 1’i uzaktan eğitime uygun değildir.

Tablo 7. Sağlık, Spor Adlı Temanın Açık Öğretim Ortaokulu Öğrencilerine Uygunluğu

Metinler	Derse Hazırlık			Etkinlik Süreci			Gelecek Derse Hazırlık			
	T.H.Ç.	U.O.H.Ç.	M.S.	T.E.S.	A.Ö.I.U.O.Y.	Ö.Z.E.S.	A.V.Ö.G.K.	G.D.H.I.Y.	A.Ö.I.U.O.Y.	
Anadolu'nun Oyunları	Cirit	2	1	Öğrenci	9	1	-	*Yazım kuralları	-	-
Sağlıklı Yaşıyorum		2	-	Öğrenci	9	2	1	*Ses olayları	1	1
Cazgır		2	-	Öğrenci	8	2	-	-	1	-
Bilinçsiz İlaç Kullanımı		2	1	Video	9	1	2	*Drama yazma *Ses olayları	-	-
Toplam		8	2	1	35	6	3	4	2	1

7. temada “Derse Hazırlık” başlığı altında toplam 8 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan 2’si Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerine uygun değildir, “Metinlerin Sunumu” konusunda 1 metnin uzaktan eğitim ilkelerine uygun olmadığı görülmektedir. “Bilinçsiz İlaç Kullanımı” konusu bir izleme metnidir ve bu metnin ulaşılabilirliğine dair kitapta herhangi bir yönlendirme bulunmamaktadır. “Etkinlik Süreci” başlığı altında toplam 35 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerden 6’sı uzaktan eğitim koşullarına uygun değildir, 6 tanesi ise öğrencinin zorlanacağı uygulamalardandır. Temada yer alan “Yazım kuralları, Ses olayları, Drama yazma” konularında herhangi bir bilgi, açıklama ve kısa özetin bulunmayışı etkinlikleri zor kılmaktadır. “Gelecek Derse Hazırlık” ile ilgili olarak toplam 2 soru bulunmaktadır. Bu ödevlendirmelerden 1’i uzaktan eğitime uygun değildir.

Tablo 8. Doğa ve Evren Adlı Temanın Açık Öğretim Ortaokulu Öğrencilerine Uygunluğu

Metinler	Derse Hazırlık			Etkinlik Süreci			Gelecek Derse Hazırlık		
	T.H.Ç.	U.O.H.Ç.	M.S.	T.E.S.	A.Ö.I.U.O.Y.	Ö.Z.E.S.	A.V.Ö.G.K.	G.D.H.I.Y.	A.Ö.I.U.O.Y.
Yüksek Evde Oturanların Türküsü	2	-	Öğretmen ve Öğrenci	8	1	1	*Ana duygu kavramı	-	-
Reçete	3	-	Öğrenci	7	-	3	*Alıntı yapma *Hikâyenin planı *Eş anlamlı sözcükler *Zıt anlamlı sözcükler	1	-
Kar Tanesinin Serüveni	3	-	Öğrenci	8	1	1	*Serim- düğüm- çözüm kavramları	-	-
Kuş Ağacı	2	-	Öğretmen	8	7	4	*Bakış açısı *Masal yazma *Kalıp ifadeler *Özet yazma kuralları	-	-
Toplam	10	-	2	31	9	9	10	1	-

8. temada “Derse Hazırlık” başlığı altında toplam 10 soru bulunmaktadır. Bu soruların hepsi Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerine uygundur. “Metinlerin Sunumu” konusunda ise 2 metnin uzaktan eğitim ilkelerine uygun olmadığı görülmektedir. “Etkinlik Süreci” başlığı altında toplam 31 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin 9’u uzaktan eğitim koşullarına uygun değil, 9 tanesi ise öğrencinin zorlanacağı etkinliklerdendir. Ana duygu kavramı, Alıntı yapma, Hikâyenin planı, Eş anlamlı sözcükler, Zıt anlamlı sözcükler, Serim-düğüm- çözüm kavramları, Bakış açısı, Masal yazma, Kalıp ifadeler, Özet yazma kuralları konularına ilişkin herhangi bir bilgilendirmenin olmaması bu konular ile ilgili etkinlikleri zorlaştırmaktadır. Temada “Gelecek Derse Hazırlık” ile ilgili olarak yalnızca bir yönlendirme görülmektedir.

Tablo 9. Açık Öğretim Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Diğer Düzeyler (6, 7 ve 8. Sınıf) İçin Hazırlanan Kitaplarla Karşılaştırılması

	Sınıf Düzeyleri			
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Kıtapta Açık Öğretim Ortaokulu ifadesine yer verilmiş mi?	Hayır	Evet	Evet	Evet
Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü ve yazar tarafından kitabın uzaktan eğitim ilkelerine göre hazırlandığı belirtilmiş mi?	“	“	“	“
Bölüm başında kazandırılması hedeflenen amaçlara yer verilmiş mi?	“	“	“	“
Kıtapta öğrenciye yöntem konusunda yardımcı olan “Nasıl Çalışmalıyız?” kısmı yer alıyor mu?	“	“	“	“
Bölüm sonlarında özetlemeye yer verilmiş mi?	“	“	“	“
Etkinliklerin yanıtlarına yer verilmiş mi?	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Kıtapta bölüm sonu değerlendirme sorularının yanıt anahtarı bulunuyor mu?	“	Evet	Evet	Evet
Kıtapta anlamı bilinmeyen kelimelerle ilgili sözlük bulunuyor mu?	“	“	“	“
Uzaktan eğitime uygun olmayan yöntem ve tekniklere yer verilmiş mi?	Evet (Söz korosu yöntemi, grup yöntemi, yankılı okuma yöntemi)	Hayır	Hayır	Hayır
Uzaktan eğitime uygun olmayan yönlendirmelere yer verilmiş mi?	Evet (Sınıf içine getiriniz, sınıf panosuna asınız, öğretmeniniz size gerekli açıklamaları yapacaktır arkadaşlarınızla tartışınız vb.)	“	“	“
Dinleme ve izleme metinlerine yer verilmiş mi?	Evet	“	“	“
İzleme metninin nereden tedarik edileceği konusunda yönlendirici olmuş mu?	Hayır	-	-	-

Yukarıdaki tabloda belirtildiği gibi diğer düzeyler için hazırlanan kitaplarla kıyaslandığında 5. sınıf Türkçe ders kitabının Açık Öğretim Ortaokuluna dair herhangi bir bilgilendirmeye yer vermediği, bölüm başlarında kazandırılması gereken amaçları belirtmediği, nasıl çalışması gerektiği konusunda yönlendirme yapmadığı, bölüm sonunda konuları özetlemediği, bölüm sonu değerlendirme sorularının yanıt anahtarını içermediği, anlamı bilinmeyen kelimelerle ilgili sözlüğü ihtiva etmediği ve uzaktan eğitim ilkelerine göre hazırlanmadığı görülmektedir. Kitapta ayrıca uzaktan eğitime uygun olmayan yöntem ve teknikler ile yönlendirmelerin yapıldığı, dinleme ve izleme metinlerine yer verilmesine rağmen, izleme metinlerinin tedarik edilmesi konusunda herhangi bir yönlendirmenin yapılmadığı tespit edilmiştir. Kitaplardaki ortak eksiklik ise etkinliklerin yanıtlarına yer verilmemiş olmasıdır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ders kitapları Açık Öğretim Ortaokulu öğrencileri için öğretmenin yerini tutan birer bilgi kaynağı görevindedir. Uzaktan eğitim ilkelerine uygunluğu bakımından incelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabında eleştirilecek birçok noktanın olduğu tespit edilmiştir. Çalışma bu yönüyle kitaplarda birtakım eksikliklerin olduğunu belirten araştırmalarla (Altunkaya, 2013; Yenen Avcı, 2016a; 2016b; 2017) benzerlik göstermektedir. Kitapta 8 tema ve her temada biri dinleme/izleme metni olmak üzere 4 metin bulunmaktadır, kitaptaki toplam metin sayısı 32'dir. İncelenen kitapta "Derse Hazırlık" başlığı altında 72 hazırlık çalışması yer almaktadır. Bu sorulardan 11'i (%15.27) Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerine uygun değildir, "Metinlerin Sunumu" konusunda 14 (%19.44) metnin uzaktan eğitim ilkelerine uygun olmadığı görülmektedir. Bu metinler genel olarak dinleme/izleme metinleri ile öğretmenin yönlendirmesini gerektiren örneklerdir. "Etkinlik Süreci" başlığı altında kitapta toplam 248 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerden 49'u (19.75) uzaktan eğitim koşullarına uygun değildir, 66 (%26.61) tanesi ise öğrencinin zorlanacağı uygulamalardandır. Temalarda toplam 77 etkinlikte öğrencilerin bilmediği konulara ilişkin uygulamalar istenmektedir. Kitapta bu konularla ilgili herhangi bir bilgi, açıklama, örnek veya kısa özetin bulunmayışı bir eksikliklerdir. "Gelecek Derse Hazırlık" ile ilgili olarak toplam 27 soru bulunmaktadır. Bu ödevlendirmelerden 8'si (29.62) sunum gerektirdiği için uzaktan eğitime uygun değildir. Diğer düzeylerle kıyaslandığında incelenen ders kitabının içerik bakımından da birçok eksikliğe (sınıf içine uygun yöntem ve teknikler ile yönlendirmelere yer vermesi, öğretmenin rehberliğini gerektirmesi, ilk defa karşılaşılan konularla ilgili açıklama ve örnekleri bulundurmaması, etkinliklerin ve bölüm sonu değerlendirmelerin yanıt anahtarını içermemesi, kitap sonunda bir sözlüğe yer vermemesi, ünite veya temanın başında amaçları, sonunda ise konu özetini ihtiva etmemesi vb.) sahip olduğu görülmüştür. Bu tespitler ışığında aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim birbirinden farklı ilke ve niteliklere sahip eğitim durumlarıdır; bu bakımdan örgün eğitim okullarında okutulan ders kitapları ile açık öğretim okullarında okutulan kitaplar birbirinden farklı olmalıdır. Açık öğretim öğrencilerinin ihtiyaç ve beklentilerine, imkân ve şartlarına uygun olmayan eğitim araçları bu sistemle eğitimlerini devam ettirmeye çalışan öğrencilerin işini zorlaştırmakla kalmayacak, öğrenme motivasyonunu da düşürecektir.

2. Kitaplarda konularla ilgili yeterli düzeyde bilgi, açıklama ve örneğe yer verilmelidir. Uygulamaya dönük çalışmalar ile konunun ana hatlarını teşkil eden kısa özet öğrenmede kolaylık sağlayacaktır.

3. Her ünitenin ya da bölümün sonunda genel bir değerlendirme yapılmalı, değerlendirme sorularının yanıtları açıklamalarıyla birlikte kitapta yer almalıdır. Böylelikle yalnızca sorunun doğru cevabı değil, aynı zaman da neden doğru veya yanlış yapıldığının cevabı da başkasına sorulmadan edinilmiş olacaktır.

4. Her ünite veya bölümün başında konu başlıkları ile amaç ve kazanımlar bulunmalı, kitabın sonunda ise sözlüğe yer verilmelidir. Sözlük kelime hazinesini zenginleştireceği gibi konuların tekrar edilmesini de sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakçı, R. ve Üstün, E. (2017). *Ortaokul Türkçe 5 ders kitabı*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Altınpulluk, H., Lale, Z., Çelik, M., Peri Mutlu, A., ve Büyük, K. (2016). Açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinde kullanılan basılı kitaplara ilişkin maliyet analizi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 2 (3), 8-28.
- Altunkaya, H. (2013). Açık öğretim ortaokulu altıncı sınıf Türkçe ders notunun metin türleri ve öğrenme alanları açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), s. 1-11. 30.11.2017 tarihinde <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/14861> adresinden alınmıştır.
- Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi (1984). *Uzaktan eğitimde yazılı malzeme*. Çev. Avcı, N. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Baraz, T. (1985). *Uzaktan öğretim ilkelerinin edebiyat öğretimine uygulanması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Deniz, T. (2017). *Açık öğretim okulları (açık öğretim ortaokulu) Türkçe 7 ders notu*. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü.
- Gökdağ, D. (1986). *Uzaktan öğretimde basılı materyaller*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 2, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. 14. 09. 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222> adresinden alınmıştır.
- Özgül, İ. (1986). *Uzaktan öğretimin evrensel çerçevesi ve Türk eğitim sisteminde uzaktan öğretimin yeri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Solmaz, M. (2017). *Açık öğretim okulları (açık öğretim ortaokulu) Türkçe 6 ders notu*. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü.
- Şehsuvaroğlu, Ş. (2017). *Açık öğretim okulları (açık öğretim ortaokulu) Türkçe 8 ders notu*. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü.
- Yenen Avcı, Y. (2016a). Açık öğretim ortaokulu ile örgün eğitim kurumlarında okutulan Türkçe ders kitaplarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Jret*, 5 (1), 153-160.

Yenen Avcı, Y. (2016b). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders notlarında dil bilgisi konuları. VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur. Çanakkale, Onsekiz Mart Üniversitesi.

Yenen Avcı, Y. (2017). *Açık öğretim ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders notlarında noktalama işaretleri*. IVth International Eurasian Education Research Congress'te sözlü olarak sunulmuştur. Denizli, Pamukkale Üniversitesi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Textbooks serve as a substitute for teachers for Distance Education Middle School students. In this study, 5th grade Turkish textbook were examined with a critical perspective within the framework of the conditions and opportunities Distance Education Middle School students has. The study is in the document review model. The data were obtained from the 5th grade Turkish textbook distributed to the students of the Distance Education Middle School in 2017-2018 Academic Year. At the same time, this book, which has been taught in formal education institutions, has been examined under the titles of "Preparing for Lesson, Activities and Preparing for the Next Lesson "in parallel with the themes and it has been tried to identify the chapters that do not comply with the principles of distance education. In addition, the activities that students may have difficulty with, have been put together with their reasons; which subjects and examples should be included in the book.

It has been determined that there are many points to be criticized in the 5th grade Turkish textbook examined in terms of its compliance with distance education principles. There are 8 themes and 4 texts in the book, one of which is listening / monitoring text, and the total number of texts in the book is 32. There are 72 preparatory studies under the title of "Preparing for the Course" in the book reviewed. Eleven of these questions (15.27%) are not suitable for Distance Education Middle School students. It is seen that 14 (19.44%) texts on "Presentation of Texts" are not compatible with distance education principles. These texts are generally listening / monitoring texts and examples that require teacher guidance. There are a total of 248 activities in the book under the title of "Activity Process". Of these activities, 49 (19.75) were not suitable for distance education and 66 (26.61%) were among the applications that students would have difficulty. A total of 77 activities in the themes require applications related to the subjects that the students do not know. The lack of any information, explanation, example or brief summary of these issues in the book is a deficiency. There are a total of 27 questions about "Preparing for the Next Lesson". Eight (29.62) of these assignments are not suitable for distance education because they require presentations. When compared with other levels, the textbook contains many deficiencies in terms of content (including appropriate methods and techniques and guidance in the classroom, requires guidance from the teacher, does not include explanations and examples related to the issues encountered for the first time, does not include the key to answer the activities and end-of-chapter evaluations, doesn't have a dictionary at the end of the book, the purpose of the unit or theme, and not include the summary of the subject at the end, etc.).

As a result of the research, it was found that the Turkish textbook distributed to the students of Distance Education Middle School was the same as the book taught in the formal education institutions, and it required in-class practices and teacher guidance.

In light of these findings, the following suggestions are possible:

1. Face-to-face education and distance education are educational situations with different principles and qualities; in this respect, the textbooks taught in formal education schools and the books taught in distance education schools should be different from each other. The educational tools that are not suitable for the needs and expectations of the distance education students will not only complicate the work of the students trying to continue their education with this system, but will also decrease their learning motivation.

2. The books should contain sufficient information, explanations and examples. Practical studies and a brief summary of the subject will provide convenience for learning.

3. A general assessment should be made at the end of each unit or section and assessment questions should be included in the book with their solutions. Thus, not only the correct answer to the question, but also the answer to why the right or wrong is done will be obtained without being asked to anyone else.

4. At the beginning of each unit or chapter, subject titles, objectives and achievements should be present and at the end of the book, the dictionary should be included. The dictionary will enrich the vocabulary and will help to repeat the terms related to the subjects and to reinforce the knowledge.

Keywords: Distance education middle school, Turkish text book, in class applications



Yıl: 6, Sayı: 21, Eylül 2019, s. 110-123

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıldız YENEN AVCI¹

5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZETLEME BECERİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA²

Özet

Doğru okumanın, okuduğunu anlamının ve özgün anlatımın ana hatlarıyla sunumu olan özet sözcüğü, başta Türkçe dersi olmak üzere bütün disiplinlerin ortak paydasıdır. Kişinin neyi ne kadar anladığının ve anlatabildiğinin en kısa sunumu olan özet kavramının Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2017) ortaokulun tüm kademelerinde öğretilmesi gereken bir beceri olarak yer aldığı görülmektedir. Bu çalışma 5. sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma durum çalışması desenindedir. Veriler 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı içinde Aydın ili Efeler ilçesine bağlı Hacı Celal Oto Ortaokulunda okuyan öğrencilerin yazılı dokümanlarından elde edilmiştir. Araştırma için öncelikle Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerden biri derste işlenilmiş, sonrasında ise öğrencilerden bu metnin özetini yapmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda ele alınan her bir konuyla ilişkilendirilmek üzere öğrencilerin çeşitli düzeylerde (yeterli, orta, yetersiz) başarı sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu tespitlerden hareketle iyi bir özetle bulunması gereken özellikler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: 5. sınıf öğrencileri, özet yazma becerisi, iyi bir özetin nitelikleri

A RESEARCH ON THE ABSTRACT WRITING ABILITIES OF FIFTH GRADE STUDENTS³

Abstract

The word abstract, which is the presentation of the correct reading, the understanding what you read and the outline of the original narration, is the common good of all the disciplines, especially the Turkish lesson. It is seen that the abstract concept, which is the shortest presentation of what is understood and expressed, takes place as a skill that must be taught in all stages of middle school Turkish Curriculum (MEB, 2017). This study aims to reveal the ability to summarize of the 5th grade students. The research is in case study pattern. Data were obtained from written documents of students who study in Hacı Celal Oto Middle School affiliated to Aydın province Efeler district in 2017-2018 Education Year. For the research, one of the texts in the Turkish textbooks was first handled and then the students were asked to summarize this text. As a result of the research, it has been determined that to be associated with each topic covered the students have succeeded at various levels (adequate, moderate, insufficient). Based on these findings, the features that should be found in a good summary have been tried to be put forward.

Keywords: Fifth grade students, ability to summarize, properties of a good abstract

¹ Dr., MEB, y_yenen@hotmail.com

² Bu çalışma, 24-25 Kasım 2017 tarihinde Antalya'da gerçekleşen 3'üncü Uluslararası Eğitim, Uzaktan Eğitim ve Eğitim Teknolojileri Kongresi'nde sunulan "5. Sınıf Öğrencilerinin Özet Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma" adlı bildirinin tam metin hâlidir.

³ This study is a full text form of the paper called "A Research on The Abstract Writing Abilities of Fifth Grade Students" presented at the 3rd International Conference on Education, Distance Education and Education Technologies-ICDET held in Antalya on 24-25 November 2017.

GİRİŞ

Özet; okunanların, anlatılanların, konuşulanların ana çizgilerini belirtme; bir öykünün, bir romanın tümünü veya bir parçasını kısaltma, bir gazete veya düşünce yazısının ana düşüncesini yazının planına uygun olarak çıkarmadır (Yalçın, 2001: 368). Türkçe Sözlük'te (1999: 1049) "Bir yazı ya da sözü daha az sözcükle daha kısa bir biçimde anlatmak, hulasa etmek" anlamına gelen özetlemek kavramı başta Türkçe dersleri olmak üzere Fen Bilgisi, Matematik gibi daha pek çok derste konunun hatırlanabilirliğini sağlayan bir zihin etkinliğidir (Benzer, Sefer, Ören ve Konuk, 2016:179). Örneğin, Sosyal Bilgiler dersinde Osmanlı Devleti'nin kuruluşuna, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde peygamberlerin hayatına yönelik bilgiler okutulup ya da dinletildikten sonra öğrenciler tarafından anlatılır. Bilginin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını, konunun ne kadar anlaşıldığının ve öğrencinin ifade etme gücünü dolayısıyla dile olan yetkinliğini gösteren bu süreç sadece öğretimin değil, eğitimin de önemli bir unsurudur. İzlediğimiz bir filmin karşımızdakine aktarılması, tanık olduğumuz bir olayın dile getirilmesi veya bir haberin paylaşılması gibi pek çok konuda özetleme tekniğine ihtiyaç duyulur. Yalçın'a göre (2001: 368) özetin günlük yaşantımızda önemli bir yeri olsa da öğrenciler özet çıkarmayı yalnızca bir yazının hatırdaki kalan bölümünü bir araya getirme işlemi olarak düşünmemelidirler. Çünkü özet çıkarmak kendine göre teknikler ister. Özet çıkarırken yazının özü ve ruhu saptırılmamalı, özetlenen yapıdaki bilgi ve olaylar yazıdaki sıraya göre belirtilmelidir. Çetindağ (2006: 106-107) özet çıkarırken şu hususlara dikkat etmek gerektiğini belirtir:

1. Her metin özetlemeye uygun değildir, bu bakımdan özetlenecek metin dikkatli seçilmelidir.
2. Metin dikkatle okunmalıdır. Anlaşılmayan metnin özetlenmesi mümkün değildir.
3. Metinlerden alıntı yapmak yerine kendi cümlelerimizi kullanmaya dikkat etmeliyiz. Eğer alıntı yapmak gerekirse bunu tırnak işareti içinde bir dip not şeklinde vermeliyiz.
4. Metnin aslındaki plana bağlı kalmak gerekir; çünkü planın bozulması özetin de bozulmasına neden olacaktır.
5. Özet anlaşılır ve açık bir dille yazılmalıdır.

Özetleme önemli bir tekniktir; çünkü eğitimin hemen her kademesinde birçok derste öğrencilerden bir makalenin veya edebî bir metnin özetini çıkarmaları istenmektedir. Ayrıca sınavlara hazırlanırken de öğrenciler sık sık özet yazmaya ihtiyaç hissetmektedir (Benzer vd. 2016: 164). Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2017) bu kavrama ilişkin öğrenme alanları, kazanım ve açıklamalar ise aşağıdaki gibidir:

“5. SINIF KAZANIM VE AÇIKLAMALAR/T.5.1. DİNLEME/İZLEME/T.5.1.5. DİNLEDİKLERİNİ/İZLEDİKLERİNİ ÖZETLER. T.5.3. OKUMA/Anlama/T.5.3.13. Okuduklarını özetler.

6. SINIF KAZANIM VE AÇIKLAMALAR/T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler./T.6.3. OKUMA/Anlama/T.6.3.16. Okuduklarını özetler.

7. SINIF KAZANIM VE AÇIKLAMALAR/T.7.1. DİNLEME/İZLEME/T.7.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler./T.7.3. OKUMA/T. Akıcı Okuma/T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri

kullanmaları sağlanır./Anlama/T.7.3.15. Okuduklarını özetler./T.7.4. YAZMA/T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular./Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

8. SINIF KAZANIM VE AÇIKLAMALAR/T.8.1. DİNLEME/İZLEME/T.8.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler./T.8.3. OKUMA/Anlama/T.8.3.13. Okuduklarını özetler./T.8.4. YAZMA/T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular./Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.” (MEB, 2017: 37-53)

Türkçe Öğretim Programı’nda özet yazma becerisi tüm sınıflarda dinleme/ izleme ile okuma becerisinin anlama başlığı altında; 7 ve 8. sınıfta okuma öğrenme alanının akıcı okuma başlığı altında yer alan “Okuma stratejilerini kullanır.” kazanımının, 7 ve 8. sınıflarda ise yazma öğrenme alanının “Yazma stratejilerini kullanır.” kazanımının açıklaması olarak yer alır (MEB, 2017: 38-53). Türkçe Öğretim Programı’nda özet çıkarmanın 5 ve 6. sınıflarda birer kazanım, 7 ve 8. sınıflarda ise hem birer kazanım hem de strateji olarak yer aldığı görülmektedir. Özet yazmanın stratejilerine yönelik olarak alan yazınında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır.

Susar Kırmızı ve Akkaya araştırmalarında (2011: 267-277) ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda okuduğunu anlama stratejisi olarak özetleme stratejisinin kullanma düzeylerini ortaya koymayı amaçlamışlar ve özetleme stratejilerinin nitelikli kullanılıp kullanılmadığını anlamak için “Değerlendirme Kriterleri Formu” kullanmışlardır. Bu form “1. Metindeki önemsiz bilgiyi tanıma ve çıkarma, önemli olanları listeleme; 2. Metindeki ana düşünceyi belirleme ve kendi sözcükleriyle ifade etme; 3. Her paragrafta en temel düşünceyi (metnin yan düşünceleri) seçme ve yeniden ifade etme; 4. Metnin ana düşüncesi ve yan düşünceleri arasındaki ilişkileri anlamını bozmadan çok kısa olarak bütünleştirme” olmak üzere dört kriteri içermektedir. Araştırmacılar Birinci kritere ilişkin olarak “yüzeysel özetleme, konu ile ilişki kurma, metnin aynısını yazma” kodlarına; 2. Kritere ilişkin olarak “ana düşünceyi kendi cümleleriyle yazma, ana düşünceden uzaklaşma ve ana düşünceyi hiç belirtmeme kodlarına ulaşmışlardır. Demirel ve Deneme (2012: 50-64) “Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Öğretimi ve Başarıya Etkisi” isimli makalelerinde özetleme tekniği öğretim modeli sunmuş ve özetleme tekniği eğitimini alan öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar özet değerlendirmeyi 10 stratejiye göre yapmışlardır: 1) Asıl metindeki anlamı bozmadan özet metne aktarma, 2) Özet yaparken ilk cümlede özetlenen metnin ana fikrini ifade etme, 3) Özet boyunca özgün metnin yazarına gönderme yapma, 4) Asıl metindeki önemli olan bilgiyi seçip özete dâhil etme, 5) Asıl metindeki önemsiz bilgiyi eleyip özet yazma, 6) Özet metni kendi sözcükleriyle yazma, 7) Uygun uzunlukta özet metin yazabilme, 8) Özet metindeki cümleler arasında gerekli bağlaçları kullanarak fikir bütünlüğü sağlayabilme, 9) Ana fikri destekleyen etkili ve mantıklı cümleler yazabilme, 10) Asıl metindeki fikir sırasına uygun, başlangıcı, ortası ve sonu birbirine çok iyi şekilde bağlanmış mantıklı bir organizasyonu olan özet metin yazabilme.

Doğan ve Özçakmak (2014: 155-170) ise çalışmalarında özetleme stratejileri olarak “başlık yazma, bakış açısını doğru kullanma, anlatım kipini doğru kullanma, önemli bilgiyi seçme, önemsiz bilgiyi silme, metin dışı bilgiye yer vermeme, tutarlı yazma ve kısaltma”

5. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma

unsurlarını belirlemişlerdir. Araştırmacılar öğrencilerin *başlık yazma, metin dışı bilgiye yer vermeme, tutarlı yazma ve kısaltma* stratejilerini başarılı bir şekilde kullanabildiklerini; *bakış açısını doğru kullanma, anlatım kipini doğru kullanma, önemli bilgiyi seçme ve önemsiz bilgiyi silme* stratejileri konusunda yeterince başarılı olmadıklarını; öğrencilerin, tartışmacı metin özetleme konusunda, bilgilendirici ve öyküleyici metinlere göre daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bir diğer araştırma ise Kurnaz ve Akaydın (2015: 141-156)'a aittir. Araştırmacılar Türkçe öğretmeni adaylarının yazdığı bilgilendirici ve öyküleyici özet metinleri “yeniden yapılandırılmış başlık içerme, kaynak metnin ana düşüncesini yansıtma, kaynak metnin yardımcı düşüncelerini yansıtma, özgün tümcelerden oluşma, kaynak metindeki tüm önemli bilgileri içerme, gereksiz ve önemsiz bilgileri içermeme, kaynak metni temsil edecek yeterli uzunlukta olma özelliği” kriterlerine göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının metin özetleme becerilerinin gerek bilgilendirici gerek öyküleyici metinler için “kabul edilebilir” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer ve diğerleri (2016: 163-183) üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada metin özeti yazma stratejisi eğitimi alan öğrencilerin özet yazma becerilerinin geliştiğini tespit etmişler ve özet yazma eğitiminin planlı ve sistematik bir şekilde yürütülmesinin yazılı anlatım becerisinin gelişimine katkı sağlayacağını dile getirmişlerdir.

Sulak ve Arslan (2017: 63-77) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin özetleme stratejisini kullanma düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin öyküleyici metinleri bilgilendirici metinlere göre özetlemede daha başarılı olduklarını ve özetlemede en çok kısaltma ve anlatım kipini doğru kullanmama sorununu yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada ise 5. sınıf öğrencilerinin özet yazma becerileri değerlendirilmiş ve iyi bir özeti nitelikleri üzerinde durulmuştur. Araştırma 5. sınıf öğrencilerinin özet yazma yeterliliklerini ve iyi bir özeti niteliklerini çok yönlü olarak ele alması bakımından önemlidir. İyi bir özeti nitelikleri olarak aşağıdaki ilkeler dikkate alınmıştır:

Anlatımın kimin ağzından yapıldığı; anlatım kipinin kullanımı; özeti uzunluğu; özetteki bilgilerin metinle örtüşme durumu; metni uygun sonla bitirme durumu; metnin ana hatlarıyla aktarılması durumu; metin dışı unsurlara yer vermeme; metni akışına göre anlatma; metindeki aktarımlar; cümle başında bağlaçlara yer verme durumu; metinde yalnızca ilgisini çeken bölümleri anlatmama; metnin başlığı; metni kendi cümlelerine dönüştürebilme durumu

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğe incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir. Çalışma tek bir analiz birimini (bir kurumu) araştırdığı için bütüncül tek durum desenindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 326).

Veri Toplama Aracı

Veriler, 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı içinde Aydın ili Efeler ilçesine bağlı Hacı Celal Oto Ortaokulunda okuyan 152 öğrencinin yazılı dokümanlarından elde edilmiştir. Araştırma için öncelikle Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerden biri derste işlenilmiş, sonrasında ise öğrencilerden bu metnin özeti yapmaları istenmiştir. Özet yazmada herhangi bir metnin değil de derste işlenen bir metnin tercih edilmesinin nedeni metnin öğrencilerin seviyelerine uygunluğundan emin olmak, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ortaya çıkarmak ve

anlamını bilmedikleri kelimelerle karşılaşmamasını sağlamaktır. Böylelikle öğrenci kaynak metindeki söz varlığının bütününe hâkim olacak ve özet yazma aşamasında duraksamalar yaşamayacaktır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Verilerin analizinde sıklık (s) ve yüzde (%) hesapları kullanılmış, bunlara ilişkin yorum ve açıklamalara yer verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı içinde Aydın ili Efeler ilçesine bağlı Hacı Celal Oto Ortaokulunda eğitim gören öğrenciler teşkil etmektedir. Çalışma bir ders saatiyle ve yazılı dokümanların içerik bakımından incelenmesiyle sınırlıdır. Özet metinlerin biçimsel özellikleri (dili, üslubu, sayfa düzeni, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygunluğu) ile sözlü sunumları araştırmaya dâhil edilmemiştir.

BULGULAR

Aşağıda “anlatımın kimin ağzından yapıldığı, anlatım kipinin kullanımı, özetteki cümle sayısı, bilgilerin metinle örtüşmesi, bilgileri akışına göre sıralama, metni tamamlama, metnin ana hatlarıyla aktarılması, özetteki aktarımlar, cümle başında bağlaçlara yer verilme durumu, cümle başında yer alan bağlaçlar, özetle yalnızca ilginç bölümlere yer verme, özeti başlığı, metin dışı unsurlara yer vermeme, metni kendi cümlelerine dönüştürebilme” konularına yönelik veriler tablolarda gösterilmiş, bulgulara ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur:

Tablo 1. Anlatımın Kimin Ağzından Yapıldığı

Bakış Açısı			Sıklık (s)	Yüzdellik (%)
Birinci	Kişinin	Ağzından	52	34,21
Anlatım				
Üçüncü	Kişinin	Ağzından	100	65,79
Anlatım				
Toplam			152	%100

Doğan ve Özçakmak’a göre (2014: 156) “Metinler farklı bakış açıları ile yazılmış olabilir. Ancak özetleme, hâkim bakış açısıyla yapılmalıdır. Böylelikle hem anlatımda birlik sağlanmış hem de metin daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmış olacaktır.” Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %34.21’i anlatımlarını birinci kişinin ağzından, %65.79’u ise üçüncü kişinin ağzından yapmışlardır. Özet yazmanın en önemli ilkesi bakış açılarıdır; çünkü asıl metni özete dönüştüren ilk aşama ve farklılık anlatımın yeni bir kişi tarafından gerçekleştirilecektir. Aktarılan şeyden önce kimin aktardığı gelir; çünkü aktarıcı bilgiyi düzenleyen, ona şekil veren ve anlam kazandırır. Özeti yapan kişi olayları bizzat yaşayan değil, aktarandır. Bu bakımdan anlatım üçüncü kişinin ağzından yapılması daha uygun olur.

5. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma

Tablo 2. Anlatım Kipinin Kullanımı

Anlatım Kipini Doğru Kullanma Durumu	3. Kişinin Ağzından Anlatım					
	Kipler		Sıklık (s)	Yüzelik (%)	Genel Sıklık (s)	Genel Yüzelik (%)
Anlatım kipini doğru kullanmışlar.	Geniş Zaman		6	%6	74	%74
	Duyulan Zaman	Geçmiş	32	%32		
	Şimdiki Zaman		9	%9		
	Rivayet Zaman	Birleşik	27	%27		
Anlatım kipini yanlış kullanmışlar.	Görülen Zaman	Geçmiş	2	%2	26	%26
	Hikâye Birleşik Zaman		3	%3		
	Karışık Kipler		21	%21		
	Toplam		100	%100		

Tablo 1’de 100 öğrencinin anlatımı 3. kişinin ağzından yaptığı belirtilmiştir. Özet aktarımında bu bakış açısı geçerli olduğu için kip kullanımı da bu oran üzerinden ele alınmıştır. Anlatımı 3. kişinin ağzından yapan öğrencilerin %74’ü yüklemi doğru çekimlemiş, buna karşın %26’sı ise doğru çekimleyememiştir. Tüm öğrenciler (152) içinde anlatım kipini doğru kullanma oranı %48.68’dir. Görülen geçmiş zaman, hikâye birleşik zaman izlenen bir film özetinin ya da tanık olunan bir olayın özetinde kullanılabilse de okunan veya dinlenen metinlere uygun düşmemektedir. Çünkü okuyucu olayın içinde değil, dışındadır; bu ekleri almış yüklem çekimleri gözlemlerinin ürünü hissini verdiği için anlatım da böylelikle inandırıcılığını kaybetmektedir. Yüklem yanlış çekimlenmesindeki bir diğer neden ise karışık yüklem çekimleridir. Alıntı cümleleri dışında görülen çekim farklılığı anlatımın bütünlüğünü olumsuz etkileyen unsurlardan biridir.

Tablo 3. Özetin Uzunluğu

Cümle Aralığı	Cümleler	Öğrencinin Yazdığı Cümle Sayısı		Cümle Aralığı	
		Sıklık (s)	Yüzelik %	Sıklık (s)	Yüzelik %
2-10 cümle (kısa özet)	2 cümle	1	0,69	95	65,52
	3	4	2,76		
	4	10	6,90		
	5	11	7,59		
	6	18	12,41		
	7	9	6,21		
	8	11	7,59		
	9	15	10,34		
	10	16	11,03		
	11-20 cümle (orta uzunluktaki özet)	11	3		
12		8	5,52		
13		6	4,14		
14		5	3,45		
15		5	3,45		

	16	5	3,45		
	17	8	5,52		
	18	-			
	19	4	2,76		
	20	2	1,38		
	21	1	0,69	4	2,76
	22	-			
	23	-			
	24	-			
	25	1	0,69		
	26	1	0,69		
	27	-			
	28	1	0,69		
21-28 cümle (uzun özet)	Toplam	28	145	100	145 100

Tablo 3'te görüldüğü gibi özetdeki en düşük cümle sayısı 2, en yüksek ise 28'dir. Öğrencilerin büyük bir kısmı 6 cümleden (%12.41) oluşan özete yer vermişlerdir. 2- 10 cümleden oluşan özete oranı %65.52, 11-20 cümleden oluşan özete oranı %31.72, 21- 28 cümleden oluşan özete oranı ise % 2.76'dır. Öğrencilerin çalışmaları genel olarak kısa özetlerden oluşmaktadır. Özet metninin ideal uzunluğu ana metnin yapısal özellikleriyle doğrudan ilişkilidir; yani ana metnin uzunluğu, metindeki olayların yoğunluğu özetdeki cümle sayısını etkileyen unsurlardır. Buna karşın gereksiz ayrıntılara yer vermeden bir eserin ana hatlarıyla aktarımını 11- 20 cümle ile gerçekleştirmek mümkündür.

Tablo 4. Özetteki Bilgilerin Metinle Örtüşme Durumu

	Sıklık (s)	Yüzdellik (%)
Bilgiler metinle örtüşüyor.	144	94,74
Bilgiler metinle örtüşmüyor.	8	5,26
Toplam	152	100

Bilgilerin metinle örtüşmesi, özete kaynak metinde anlatılan bilgileri desteklemesi demektir. Özette yanlış bilgilere (olumlu ile olumsuz ifadeleri birbirine karıştırma, kahramanları yanlış tahlil etme ve onların olaya olan etkisini anlayamama, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kuramama, olaylara duygusallık katma veya metinde geçenleri abartma) yer vermemek için ana metni dikkatli ve anlayarak okumak gerekir. Yukarıdaki tabloda öğrencilerin büyük bir kısmının (%94.74) özete doğru bilgilere yer verdiği görülmektedir.

Tablo 5. Metni Uygun Sonla Bitirme Durumu

	Sıklık (s)	Yüzdellik (%)
Metni uygun sonla bitirmiş.	67	44,08
Metni uygun sonla bitirememiş.	85	55,92
Toplam	152	100

Metni uygun sonla bitirmek; özete kaynak metin paralelinde bitirmek, yarım bırakmamak veya bir sonuca ulaştırmak demektir. Kaynak metin mutlu bir sonla bitmişse ya da bunun tersi bir durum söz konusuysa özete de buna bağlı kalmak gerekir. Yukarıdaki tabloda belirtildiği üzere öğrencilerin %44.08'i metni aslına uygun olarak tamamlamış, %55.92'si ise tamamlayamamıştır. Bilindiği gibi olay metinlerinin dokusunu oluşturan serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde öne çıkan bilgiler metnin ana noktalarını teşkil eder. Eserin genel hatlarıyla aktarılmasını iyi bir özete temel ilkelerinden biri olarak görmek mümkündür.

5. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma

Tablo 6. Metnin Ana Hatlarıyla Aktarılması Durumu

	Sıklık (s)	Yüzdellik (%)
Metin ana hatlarıyla aktarılmış.	62	40.79
Metin ana hatlarıyla aktarılmamış.	90	59.21
Toplam	152	100

Metni ana hatlarıyla aktarmak, kaynak eserde öne çıkan olay veya bilgileri özete yansıtmak demektir. Metnin yazıldığı plana bağlı olarak serim, düğüm, çözümde veya giriş, gelişme ve sonuçta eserin dokusunu oluşturan noktalar özetle anlatılır. Tablo 6’da belirtildiği üzere öğrencilerin %40.79’u metni ana hatlarıyla anlatırken, %59.21’i ise metni ana hatlarıyla aktaramamıştır.

Tablo 7. Metin Dışı Unsurlara Yer Vermeme

	Sıklık (s)	Yüzdellik (%)
Metin dışı unsurlara yer vermiş.	7	4,60
Metin dışı unsurlara yer vermemiş	145	95,40
Toplam	152	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir kısmı (%95.40) metinde geçenleri özete aktarmış, yalnızca %4.60’ı metinde olmayanı anlatmıştır. Metin dışı unsurlara yer verme, metni dikkatlice okumamaktan, okuduklarını anlayamamaktan veya kavradığını uzun süreli belleğe kodlayamamaktan kaynaklanır. Özeti yazarken ayrıntıları hatırlamayan öğrenci kendi düş gücünden yararlanarak metne yeni bir boyut katar. Bu durum yaratıcılıkları ortaya çıkarmak olarak değerlendirilebilse de özetteki bilgilerin doğruluğuna ve güvenilirliğini sorgular duruma getirir.

Tablo 8. Metni Akışına Göre Anlatma

	Sıklık (s)	Yüzdellik (%)
Metni akışına göre anlatmış.	65	42,76
Metni akışına göre anlatamamış.	87	57,24
Toplam	152	100

Tablo 8’de belirtildiği gibi öğrencilerin %42.76’sı metindeki olayları akışına göre anlatırken %57.24’ü bu akışa bağlı kalamamıştır. Öğrencilerin olayları sıralamada zorluk çektiğini söylemek mümkündür. Öğretmen basit gündelik işlerden hareketle olayların kronolojik sıralamasını öğretebilir. Örneğin sabahleyin işe gidecek olan bir insan önce uyanır, sonra elini yüzünü yıkar, hazırlanır, kahvaltısını yapar ve dışarı çıkar. Salata yapacak olan bir insan önce alışveriş yapar, sonra aldığı sebzeleri yıkar ve bunları güzelce doğrar.

Tablo 9. Metindeki Aktarımlar

	Sıklık (s)	Yüzdellik (%)
Doğrudan anlatım	14	9.21
Dolaylı anlatım	-	-
Toplam	152	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi incelenen özetlerde aktarımlara %9.21 oranında yer verilmiştir. Özetlerde yer alan aktarımların hepsi (%100) doğrudan anlatımdır. Özetlerde dolaylı anlatıma hiç yer verilmemiştir. Doğrudan anlatımın önemli bir kısmını tırnak içine alınmayan aktarım cümleleri oluşturmaktadır.

Tablo 10. Cümle Başında Bağlaçlara Yer Verme Durumu

	Sıklık (s)	Yüzdellik (%)
Cümle başında bağlaçlara yer veren öğrenci sayısı	72	47,37
Cümle başında bağlaçlara yer vermeyen öğrenci sayısı	80	52,63
Toplam öğrenci sayısı	152	100

Özetin içeriksel boyutunu ilgilendiren bir diğer konu ise bağlaçların kullanım durumudur. Bilindiği üzere bağlaçlar cümle içinde anlam kazanan, sözcük veya sözcük öbeklerini birbirine bağlayan ifadelerdir; bu bakımdan cümle başında değil, içinde yer almalıdırlar. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmada öğrencilerin %47,37’si cümle başında bağlaçlara yer verirken, %52,63’ü yer vermemiştir.

Tablo 11. Cümle Başında Yer Verilen Bağlaçlar

Bağlaçlar	Sıklık (s)	Yüzdellik (%)
Ve	35	40,70
Çünkü	34	39,54
Ama	14	16,28
Oysaki	1	1,16
Hâlbuki	1	1,16
Hâlâ	1	1,16
Toplam	86	100

Tablo 11’de görüldüğü gibi cümle başında 7 farklı bağlaç tespit edilmiştir: ve, çünkü, ama, oysaki, halbuki, hâlâ. Öğrencilerin cümle başında en çok kullandıkları bağlaçlar ise “ve (%40.70), çünkü (39.54), ama (16.28)” sözcükleridir.

Tablo 12. Metinde Yalnızca İlgisini Çeken Bölümleri Anlatmama

	Sıklık (s)	Yüzdellik (%)
Metinde yalnızca ilgisini çeken bölümleri anlatmış.	61	40,13
Metinde yalnızca ilgisini çeken bölümleri anlatmamış.	91	59,87
Toplam	152	100

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrencileri % 40,13’ü yalnızca ilgisini çeken bölümleri anlatırken, %59,87’si metnin bütünlüğüne bağlı kalmıştır.

Tablo 13. Metnin Başlığına Yer Verme Durumu

	Sıklık (s)	Yüzdellik (%)
Başlıkta özet sözcüğüne yer verilmiş.	38	25,00
Başlıkta yalnızca eserin ismine yer verilmiş.	106	69,74
Başlığa yer verilmemiş.	8	5,26
Toplam	152	100

Yukarıdaki tablodan hareketle öğrencilerin metnin başlığına yer verme durumu şöyledir: başlıkta özet sözcüğüne yer verme %25, başlıkta yalnızca eserin ismine yer verme %69,74, başlığa yer vermeme %5,26. Öğrencilerin önemli bir kısmı yalnızca eserin ismine yer vermişlerdir. Her yazının bir başlığı vardır. Özet yazımında başlığı unutmamak gerekir. Bu konuya ilişkin olarak Doğan ve Özçakmak (2014) “Özet, yeniden yazılan değil, daha önceden oluşturulmuş bir metindir. Bu nedenle özet metne kişisel düşünceler katılmamalı, orijinal metinde yer alan başlık özette aynen muhafaza edilmelidir. Çünkü başlık, bir anlamda metnin özettir.” görüşünü savunur. Yazıcı Okuyan ve Gedikoğlu (2011) ise araştırmalarında özet metne yeni bir başlık koymamayı bir eksiklik olarak değerlendirirler. Kanaatimizce özete yeni

5. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma

bir başlık koymaya gerek yoktur; çünkü özet ne kaynak metinden uzaklaşacak kadar yeni bir metin, ne de kaynak metnin tüm özelliklerini taşıyan eski metindir. Bu nedenden kaynak metnin başlığı da özete verilecek yeni başlık da bu farklı oluşumu tam olarak karşılamamaktadır. Kaynak metin ile özet metni her ne kadar içerik bakımından aynı olsa da; bakış açısı, kiplerin kullanımı, metnin uzunluğu bakımından farklıdır. Bu farklılık ancak özet sözcüğünün kullanımıyla belirginlik kazanabilir. Özetler, “Oyuncak Adlı Metnin Özeti”, “Oyuncak Metnin Özeti ya da “Oyuncak (Özet)” biçiminde yazılmalıdır.

Tablo 14. Metni Kendi Cümlelerine Dönüştürebilme Durumu

	Sıklık (s)	Yüzdellik (%)
Metni kendi cümlelerine dönüştürebilmiş.	145	95,39
Metni kendi cümlelerine dönüştürememiş.	7	4,61
Toplam	152	100

Tablo 14’te belirtildiği üzere öğrencilerin %95.39’u metni kendi cümlelerine dönüştürürken, %6.61’i metni kendi cümlelerine dönüştürememiştir. Metni kavramak yerine ezberleyen öğrenciler ile orijinal metinden bire bir alıntı yapanların metni kendi cümlelerine dönüştüremediğini söylemek mümkündür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Özetleme; okuduğunu anlama ve anladığını ana hatlarıyla yazılı veya sözlü olarak ifade etmeyi gerektirdiğinden zor bir beceridir. Eğitimin her kademesinde başvurulan bu becerinin amacına ulaşması için özetleme ile ilgili stratejilerin doğru kullanılması gerekmektedir (Kurnaz ve Akaydın, 2015: 142-145). Bu çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin özet yazma becerileri değerlendirilmiş ve verilerden hareketle iyi bir özetin nitelikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

İncelenen özet metinlerinde öğrencilerin büyük bir kısmının anlatımı üçüncü kişinin ağzından (%65.79) yaptıkları görülmüştür. Tüm öğrenciler (152) içinde anlatım kipini doğru kullanma oranı %48.68’dir. Özeteki en düşük cümle sayısı 2, en yüksek ise 28’dir. Öğrencilerin büyük bir kısmı 6 (%12.41) cümleden oluşan özete yer vermişlerdir. 2- 10 cümleden oluşan özetin oranı % 65.52, 11-20 cümleden oluşan özetin oranı %31.72, 21- 28 cümleden oluşan özetin oranı ise %2.76’dır. Öğrencilerin çalışmaları genel olarak kısa özetlerden oluşmakta ve özette yer alan bilgiler büyük oranda (% 94.74) kaynak metinle örtüşmektedir. Özeti tamamlama konusunda ise öğrencilerin %44.08’i metni aslına uygun tamamlamış, %55.92’si ise tamamlayamamıştır. Metin dışı unsurlara yer vermeme konusunda katılımcıların büyük bir kısmı (%95.40) metinde geçenleri özete aktarmış, öğrencilerin %42.76’sı metindeki olayları akışına göre sıralamıştır. Bu oran öğrencilerin olayları sıralamada zorluk çektiğini göstermektedir. Aktarımlar konusunda ise öğrencilerin tamamı (%100) doğrudan anlatıma yer vermiş; fakat dolaylı anlatıma hiç yer vermemiştir. Doğrudan anlatımın önemli bir kısmını tırnak içine alınmayan aktarım cümleleri oluşturmaktadır. Öğrencilerin %52.63’ü cümle başında bağlaçlara yer vermemişlerdir. İncelenen özetlerde cümle başında 7 farklı bağlaç kullanılmıştır: “ve çünkü, ama” bağlaçları öğrencilerin en çok kullandığı ifadelerdir. Öğrencileri %40.13’ü yalnızca ilgisini çeken bölümleri anlatırken, %59.87’si metnin bütünlüğüne bağlı kalmıştır. Metni ana hatlarıyla anlatma oranı ise %40.79’dur. Öğrencilerin metnin başlığına yer verme durumu şöyledir: başlıkta özet sözcüğüne yer verme %25, başlığa yer vermeme %5.26. Öğrencilerin önemli bir kısmı (%69.74) yalnızca eserin ismine yer vermiş ve metni kendi cümlelerine (%95.39) dönüştürebilmiştir. Özetleme üzerine yapılan

araştırmalarda (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2011; Demirel ve Deneme, 2012; Doğan ve Özçakmak, 2014; Benzer, A. ve diğerleri, 2016; Sulak, 2017) genel olarak öğrencilerin bu beceriyi sergilemede istenilen düzeyde olmadığı, öğrencilere özetleme stratejilerinin verilmesi gerektiği üzerinde durulur.

Araştırma sonucunda; 5. sınıf öğrencileri anlatımın 3. kişinin ağzından yapılması, bilgilerin metinle örtüşmesi, yalnızca metinde geçenleri özete aktarma, metni kendi cümlelerine dönüştürme, metinde olmayanı anlatmama konusunda *yeterli (66-100)*; anlatım kipinin kullanımı, metni aslına uygun tamamlama, metnin bütünlüğüne bağlı kalma, metni ana hatlarıyla anlatma, cümle başında bağlaçlara yer verme, metindeki olayları akışına göre anlatma bakımından *orta düzeyde (33-66)*; özetteki cümle sayısı, aktarımlara ve başlıkta özet sözcüğüne yer verme yönünden ise yetersiz (0-33) görülmüşlerdir. Araştırma sonuçları metni kendi cümlelerine dönüştürme konusunda Susar Kırmızı ve Akkaya (2011)'nin çalışmalarıyla farklılık arz etmekte, metnin bütünlüğüne bağlı kalmak konusunda aynı çalışmayla kısmen benzerlik göstermekte, özetteki cümle sayısı bakımından ise örtüşmektedir. Anlatım kimin ağzından yapıldığı konusunda (orta seviyenin biraz üstünde gösterdiği başarıyla), anlatım kipini doğru kullanma ve metin dışı bilgiye yer vermeme yönünden ise Doğan ve Özçakmak (2014: 155-170)'ın araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Bu tespitler ışığında iyi bir özetle bulunması gereken nitelikleri şöyle sıralamak mümkündür:

1. Bir özetteki en önemli hususlardan biri bakış açısidir. İyi bir özetle anlatım üçüncü kişinin ağzından yapılmalıdır.

2. Okunan veya dinlenen kaynak metinlerin özete aktarılmasında yüklem; duyulan geçmiş zaman, geniş zaman, şimdiki zaman, rivayet birleşik zaman çekiminde olmalı; alıntı cümleleri dışında kip eklerinde bir bütünlük sağlanmalıdır.

3. Özet metninin ideal uzunluğu ana metnin yapısal özellikleriyle doğrudan ilişkilidir; ana metnin uzunluğu, metindeki olayların yoğunluğu özetteki cümle sayısını etkileyen unsurlar olsa da gereksiz ayrıntılara yer vermeden bir eserin ana hatlarıyla aktarımını 11- 20 cümle ile gerçekleştirmek mümkündür.

4. Özetle yer alan bilgilerin metinle örtüşmesi gerekir. Özetle yanlış bilgilere (olumlu ile olumsuz ifadeleri birbirine karıştırma, kahramanları yanlış tahlil etme ve onların olaya olan etkisini anlayamama, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kuramama, olaylara duygusalılık katma veya metinde geçenleri abartma) yer vermemek için ana metni dikkatli ve anlayarak okumak gerekir.

5. Eserin ana hatlarıyla aktarılması iyi bir özetin temel ilkelerinden biridir. Bilindiği gibi olay metinlerinde serim düğüm ve çözüm; düşünce yazılarında ise giriş, gelişme ve sonuç planı uygulanır. Bu üç aşamada öne çıkan bilgiler metnin ana noktalarını teşkil eder.

6. Metni tamamlamak, özeti kaynak metin paralelinde bitirmek, yarım bırakmamak veya bir sonuca ulaştırmak demektir. Kaynak metin mutlu bir sonla bitmişse ya da bunun tersi bir durum söz konusuysa özetle de buna bağlı kalmak gerekir.

7. Özet yazarken metin dışı yani metinde geçmeyen bilgilere yer verilmemelidir. Metinde olmayanı anlatmak eseri dikkatlice okumamaktan, okuduklarını anlayamamaktan veya kavradığını uzun süreli belleğe kodlayamamaktan kaynaklanır. Özeti yazarken ayrıntıları hatırlamayan öğrenci kendi düş gücünden yararlanarak metne yeni bir boyut katar. Bu durum

5. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma

yaratıcılıkları ortaya çıkarmak olarak değerlendirilebilse de özetteki bilgilerin doğruluğuna ve güvenilirliğini sorgular duruma getirir.

8. İyi bir özetle olaylar akışına ya da sırasına göre anlatılmalıdır. Olaylar arasındaki bağlantının kaybolmaması ve cümleler arasındaki ilişkinin sağlanması için bu ilke son derece önemlidir.

9. İyi bir özet, olayları genel hatlarıyla ortaya koymayı amaçlasa da metindeki önemli ayrıntıları gözden kaçırmamak gerekir. Doğrudan ve dolaylı anlatımlar bu ayrıntıları ön plana çıkararak metni etkileyici duruma getirir.

10. İyi bir özetle cümleler bağlaçlarla başlamamalıdır.

11. Özet yazarken yalnızca ilginç gelen bölümler üzerinde durulmamalı, metnin bütünlüğüne dikkat edilmelidir.

12. Özet yazımında başlığı unutmamak gerekir. Eserin ismiyle birlikte kullanılan özet sözcüğü en ideal başlık yazma şeklidir. Özetler, “Oyuncak Adlı Metnin Özeti”, “Oyuncak Metninin Özeti” ya da “Oyuncak (Özet)” biçiminde yazılmalıdır.

13. Öğrenci okuduğu metnin özetini yaparken kendi cümlelerini kullanmalıdır. Metni kavramak yerine ezberleyen öğrenciler ile orijinal metinden bire bir alıntı yapanların metni kendi cümlelerine dönüştüremediğini söylemek mümkündür.

KAYNAKÇA

Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakçı, R. ve Üstün, E. (2017). *Ortaokul Türkçe 5 ders kitabı*, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Benzer, A., Sefer, A., Ören, Z. ve Konuk, S. (2016). Öğrenci odaklı bir araştırma: metin özeti yazma stratejisi ve dereceli puanlama anahtarı. *Eğitim ve Bilim*, 41 (186), 163-183.

Çetindağ, Z. (2006). Bilimsel metin özellikleri. Bulunduğu eser: Beyreli, L. (Ed.) *Yazılı ve sözlü anlatım* (102-106). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Deneme, S. (2012). Yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin öğretimi ve başarıya etkisi. *Dil Dergisi*, 157, 49-64.

Dil Derneği (1999). *Türkçe sözlük*. Ankara: Dil Derneği Yayınları.

Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (28), 153-176.

Kurnaz, H., Akaydın, Ş. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)* ÖS-II, 141-156.

Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 2, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. 14.09.2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222> adresinden alınmıştır.

Sulak, S. E. ve Arslan, Ş. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin özetleme stratejisini kullanma düzeyinin incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2 (1), 63 – 77.

- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2011). İlköğretimde özetleme stratejilerinin kullanımına ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H.U. Journal of Education), 4, 267-277.
- Yalçın, C. (2001). *Türk dili ve kompozisyon- planlı yazma ve konuşma sanatı*. Ankara: Art Yayınları.
- Yazıcı Okuyan, H. ve Gedikoğlu, Y. G. (2011). Öğretmenlerce üretilen yazılı özet metinlerin niteliksel özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1007 -1020, ISSN: 1303-0094. 1.12.2017 tarihinde <http://sbe.gantep.edu.tr> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

The word abstract, which is the presentation of the correct reading, the understanding what you read and the outline of the original narration, is the common good of all the disciplines, especially the Turkish lesson. It is seen that the abstract concept, which is the shortest presentation of what is understood and expressed, takes place as a skill that must be taught in all stages of middle school Turkish Curriculum (MEB, 2017). This study aims to reveal the ability to summarize of the 5th grade students. The research is in case study pattern. Data were obtained from written documents of students who study in Hacı Celal Oto Middle School affiliated to Aydın province Efeler district in 2017-2018 Education Year. For the research, one of the texts in the Turkish textbooks was first handled and then the students were asked to summarize this text.

During the research, "who makes the narration, narration mode, the length of the summary, how the summary information overlaps with the text, the appropriate ending of the text, the translation of the outlines of the text, not including the non-text elements, translations in text, giving place to the conjunctions at the beginning of the sentence, not only expressing the parts of the text that are only interested, the title of the text, the possibility of converting the text into its own sentences" were tried to outlined.

As a result; Fifth grade students are capable of third person narration, informations overlaps with text, transfer only texts to the abstract, convert text into their own sentences, do not tell what is not in the text (66-100); moderate at the use of expression mode, completing text according to original, adherence to the whole text, describe the text with outlines, using conjunctions at the beginning of the sentence, explain the events in the text according to the flow (33-66); not capable of number of sentences in the summary, transfers and give place to the word "summary" in the title (0-33).

In the light of these findings, it is possible to list the qualities that should be found in a good abstract as follows:

1. One of the most important aspects in a abstract is the perspective. In a good abstract, the narrative should be given by the third person.
2. When summarising read or listened references in texts the predicate must be in; the heard past tense, the present tense, the compound narrative tense; There should be an integrity in the modal suffixes other than quotation sentences.

5. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma

3. The ideal length of the abstract is directly related to the structural features of the main text; Although, the length of the main text, the intensity of the events in the text are the factors that affect the number of sentences in the abstract, it is possible to realize the transfer of a work with 11-20 sentences without giving unnecessary details.

4. The information contained in the abstract should match the text. It is necessary to read the main text carefully and comprehensively in order not to include false information (confusing positive and negative expressions, misunderstanding the heroes and their effect on the event, not establishing cause-effect relationship between events, adding sensuality to the events or exaggerating the ones mentioned in the text).

5. Narrating the outline of the work is one of the basic principles of a good abstract. As is known, in event texts layout, twist and solution; In the think pieces an introduction, development and result plan is applied. The information that stands out in these three stages is the main point of the text.

6. Completing the text means completing the abstract in parallel with the reference text, not leaving it halfway, or reaching a conclusion. If the source text ends with a happy ending or vice versa, it is necessary to stick to it in the abstract.

7. When writing abstracts, non-textual information should not be included. To explain what is not in the text arises from not being able to read the work carefully, not understanding what is being read, or not being able to code its comprehension into long-term memory. The student, who does not remember the details while writing the abstract, takes advantage of his / her imagination and adds a new dimension to the text. Although this can be considered as revealing creativity, it questions the accuracy and reliability of the information in the abstract.

8. In a good abstract, events should be explained in order of flow or order. This principle is extremely important in order not to lose the connection between the events and to establish the relationship between the sentences.

9. Although a good abstract is intended to outline the events in general, important details in the text should not be overlooked. Direct and indirect narratives emphasize these details and make the text impressive.

10. Sentences should not begin with conjunctions in a good abstract.

11. While writing abstracts, not only interesting sections should be emphasized, the integrity of the text should be considered.

12. The title of the abstract should not be forgotten. The abstract word used with the title of the work is the most ideal title. Abstracts should be written in the form of “Abstract of Toy Text”, “Abstract of Toy Text” or “Toy (Abstract)”.

13. The student should use his / her own sentences while summarizing the text. It is possible to say that the students who memorize the text instead of grasping it and those who make one-to-one quotation from the original text cannot convert the text into their own sentences.

Keywords: Fifth grade students, ability to summarize, properties of a good abstract.