EVERY CONFERENCE BRINGS NEW HORIZONS

TASET's CONFERENCES



PROCEEDINGS BOOK

Published Date: October 5, 2015

September 2-4, 2015 St. Petersburg, RUSSIA

ITEC

INTERNATIONAL TEACHER EDUCATION CONFERENCE

IDEC

INTERNATIONAL DISTANCE EDUCATION CONFERENCE

ITICAM

INTERNATIONAL TRENDS AND ISSUES IN COMMUNICATION & MEDIA CONFERENCE

Table Of Contents

A Comparatıve Study Of Pre-Servıce Teacher Educatıon Programs Between South Korea And The Unıted States 1
DaeDong HAHN, Imjoo GIL

A Development Of Multimedia Computer Lesson To Enhanceclassification Skill Of Prathomsuksa 2 Students On The Topic "Creature" 8
Sakesun YAMPINIJ, Wongduan CHAIROB, Pakorn SUPINANONT

A Study Of Learning Achievement And Intention To Gain The Desired Charcteristics Toward Interactive Computer Multimedia Animation On The Topic "10 Desired Characteristics" 15
Sopon MEEJARLEURN, Siriluk CHANGRUANKUN

Akademik Çevrenin İki Dilli Öğrenciler Hakkındaki Görüşleri 21
Nevin AKKAYA, Cenan İŞCI

An Application Of A 3d Printer To Technical Higher Education 29
Tsuyoshi AKIYAMA, Fumitaro SEKINE

Analyzing The Unit Cost Per Student In Nigerian Higher Education System 36
Sani AHMED

Analyzing The Factors That Affect The Objectives Of Pre-Service Teachers To Perform Laboratory Practice In Science Lessons By Means Of The Theory Of Planned Behavior 41
Mahmut Sami KILIÇ, Abdullah AYDIN

Architecture First Methodology And Its Support In Ides 45
Jarmila PAVLÍČKOVÁ, Rudolf PECINOVSKÝ

Bir Fizik Kitabında Bilimsel Bilgiler Hakkında Yapılan Bir Betimlemenin Tartışılması 46
Ali YILDIZ

Bridging The Gap Of Understanding About Learning Environment For Under Achievers Gifted Students (Comparison Of Teachers And Students' Perspective) 47
Saemah RAHMAN, Jamaliah IJAK

Cinsiyet Rolleri İle Utangaçlık: Sosyal Damgalamanin Aracılığı 48
Bahtiyar Eraslan ÇAPAN

Стратегия Эффективности Высшего Образования Strategies For Effective Higher Education 49
Zhulduz DILDEBAEVA, Saodat RASSULOVA

Determining Pre-Service Mathematics Teachers' Beliefs About The Nature Of Mathematics: The Case Of Turkey 54
Derya ÇELIK, Serhat AYDIN, Zeynep Medine ÖZMEN, Gökay AÇIKYILDIZ, Duygu TASKIN, Mustafa GÜLER, Kadir GÜRSOY, Gönül GÜNES, Osman BIRGIN, Ramazan GÜRBÜZ

Determining The Level Of Involving Environmental Education Activities In The MonthlyPlans And Daily Educational Flows Of Preschool Teachers 56
Hülya Gülay OGELMAN, Ahmet EROL, Raziye YILDIRIM, Esra COŞKUN, Hakkı KILINÇ

4. Sinif Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyleri Ve Fen Bilimlerine Karşı Tutumları 68
Selcen Süheyla ERGÜN, İjlal OCAK, Gürbüz OCAK

Effect Of Exchange Programs, In Terms Of Internationalization, On University-Industry Collaboration 87
Gökçe MEREY, Reha Metin ALKAN

Effect Of Mnemonics As A Creative Approach To Communicating Science Concepts On Junior Secondary School Students' Learning Outcomes In Basic Science 88
Danjuma Shehu IBRAHIM, Oluwasanumi Adedimeji ADEPOJU

Effects Of In-Service Training On The Points Of Symptom Check List 90-R Applied On A Group Of Teacher 95
Münevver MERTOGLU

Eğitim Fakültesi İle Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarinin İncelenmesi 101
Devrim AKGÜNDÜZ, Ayşegül Kınık TOPALSAN, Gül GÜLER, Hamide ERTEPINAR

Eğitim Fakültesi 1. Sinif Öğrencilerinin Kendilerine İlişkin Metaforik Algıları 102
Aysen BALKAYACETIN

Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Vatandaşlik Davranışı 103
Seva DEMIRÖZ

Enhancement Of Research And Eduacation Of East Asian Music Through Technical Innovation Of The Emdb (Ewha Music Database) 106
Hyun Kyung CHAE

Examining Prospective Mathematics Teachers' Solutions Regarding The Theoretical Modeling Problem 113
Levent AKGÜN, Demet DENIZ

Feedback Research Of Using E-Learning In The Course "Upholstery" 114
Hana PAŘILOVÁ, Pavla TĚŠÍNOVÁ

Fen Öğretimi Ve Çevre Eğitimi İçin Kentsel Doğal Alanlarin Kullanimi Ve Buralardaki Bitkilerin Teşhisi İçin Dikotom Teşhis Anahtarlarinin Geliştirilmesi: Ankara Için Kizilcahamam Soğuksu Milli Parki Örneği (Türkiye) 115
Derya AYCAN, Sönmez GIRGIN

"Geleceğin Bilim Eğitimcileri İçin Güncel Bilim Ve Bilim Eğitimi Ii" Etkinliği Hakkinda Öğretmen Adaylarinin Görüşlerinin İncelenmesi 116
Abdullah KORAY, Özlem KORAY

Global Development Aid And The Primary School Teacher 125
John BUCHANAN

Güvenli İnternet Kullanımı Ve Siber Zorbalık 126
Vahide CAN

Hacettepe University Biology Teacher Candidates' Smartphone Usage In Education 127
Pınar KÖSEOGLU, Gamze MERCAN

How Inviting Is The Learning Environment? 134
Hans BRITS

Hukuk Ve Eğitim 135
Selma ÇETINER

Impact Assessment Of Technology Use Towards The Aggression And Anger In Adolescents 139
Emete GERÇEL, Mehmet ÇAGLAR

Importance Of School's Cooperation With Industry At Technical Education 145
Ismail BECENEN, Nilgün BECENEN

Interpersonal Schema And Psychological Resilience Amongst High School Students 147
Halil EKSI, Zafer ÖZCAN, Ma

Investigation Of Pre-Service Teachers' Inquiry Skills And Opinions About Inquiry 152
Z. Nalan YILMAZ, Ozge AYDIN

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Tümevarımsal Akil Yürütme Yoluyla İspat Becerileri 153
Emine Gaye ÇONTAY

Language, Culture And Variability In Speech Community 155
Mahieddine RACHID

Lesson Study To Enhance Teachers' Knowledge And Skills In Teaching Science With Inquiry Approach 158
Ruhizan M.YASIN

Matematik Öğrenmede Karşılaşılan Aksaklıklar(Öğrenci Görüşleri) 159
Hatice Nur ERBAY, Güneş YAVUZ, Okan BAHAR

Mathematics Preservice Teachers' Opinions About Teaching Profession Skills And Deficiencies On Teaching Mathematics 160
Dilek Sezgin MEMNUN, Emre DINÇ

Meslek Yüksekokullarinin Tekstil Bölümlerinde Mesleki Eğitimin Üniversite Sanayi Işbirliği Ile Geliştirilebilmesi 169
Hayri ŞEN

Modern Eğitim Sistemlerinin Kurulmasi Ve Gelişmesinde Öğretmenlerin Rolü 174
Mustafa ERGÜN

Müfide Ferit Tek'in Aydemir Romaninda İdealist Öğretmen Tipi: Demir Bey 180
Mahmut Abdullah ARSLAN, Yasin Mahmut YAKAR

Müzik Öğretmeni Adaylarinin Öğrenme Ve Ders Yaklaşimlari İle Alan Başari Puanlari Arasindaki İlişkiler 181
Fırat ALTUN

My Teacher Is Like…" : A Pilot Study 193
Belgin Arslan CANSEVER, Neşe ASLAN, Kadir ASLAN

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Edebiyat Ve Çocuk Edebiyatına İlişkin Algıları 197
Yasin Mahmut YAKAR, Mahmut Abdullah ARSLAN

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Eğitimi Verilmesi Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi 198
Fatma KAZANOGLU, Havva ÖZÇELEBI

Okullarda Çatişma Çözme Ve Arabuluculuk Eğitimi 208
Özlem KORAY, Öznur KIZILCA, Işıl ÖREN, Vildan KARABAS, Ayşenur SELVI

Öğretmen Adaylarinin Bilgisayar Teknolojisini Kullanma Düzeylerinin Dijital Bölünme Açisindan İncelenmesi 209
Kerim KARABACAK, Subhan EKSIOGLU

Öğretmen Adaylarinin Bit Kullanim Durumlari Açisindan Profilleri 210
Nihal DULKADIR, Canan ÇOLAK, Işıl KABAKÇI

Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 211
Ahmet EROL,İbrahim Halil YURDAKAL, Serdar AKBULUT

Öğretmen Adaylarinin Elektrostatik Konularindaki Alternatif Kavramlarinin Belirlenmesi 212
İlhan SILAY, Fatih ÖNDER, Tuğba YALÇIN

Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilerle Ilgili Farkındalığının İncelenmesi 213
Şengül İLGAR

Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemine Yönelik Metaforik Algilari -Teachers' Metaphors Towards Turkish Education System 214
Lütfü İLGAR

Öğretmenlerin, Öğrencilerinin Matematik Bilgi Ve Becerilerini Ölçerlerken Kavram Ve İşlem Bilgileri Kullanma Düzeyleri 215
Mehmet BEKDEMIR, Fatih BAS

Öğretmenlerin Proje Ödevi Özyeterlik Algılarına Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme 216
Gürbüz OCAK, İjlal OCAK

Öğretmenlerin Proje Ödevlerine İlişkin Öz Yeterliliklerinin Belirlenmesi 226
Gürbüz OCAK, İjlal OCAK

Öz-Yeterlik İnancının Tutuma Etkisi: Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlikleri İle Tutumları 235
Yaprak Kalemoğlu VAROL

Relationship Between Learner Autonomy Support Behaviors And Competency Of Supervising Teachers 236
Aytunga OGUZ

Smart Education, Creating Music Education Contents: Songs That Express How Beautiful You Are 237
Hye Seung SHIN

Şiir Çözümleme Özyeterlilik Algisi İle Eleştirel Düşünme, Yaratici Düşünme, Problem Çözme, Şiire Yönelik Tutum Ve Estetik Duyarlilik Arasindaki İlişki 242
Abdulkerim KARADENIZ

Teacher Images In Different Cultures: A Pilot Study 249
Neşe ASLAN

Teachers' Thoughts On And Attitudes Towards Motivation Strategies 254
Nuray Okumuş CEYLAN

Teknolojinin Öğretim Sürecine Entegrasyonuna Örnek Uygulama Fen Eğitiminde Dijital Oyun Tasarimi Ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarinin Görüşleri 261
Gülşah ULUAY, Alev DOGAN

Textile Marketing In Higher Education 262
Ludmila FRIDRICHOVA

'The Case Of The Educated Methodological Study':An Exploration Of Published Technology Related Research Case Studies 263
Hazel BEADLE

The Development Of A Student Documentary Short Film On Disadvantaged People In The Community Under The Bridge Zone 1 In Bangkok Entitled "Utopia" 276
Kuntida THAMWIPAT, Kirimag BOONROM

The Development Of Learning Resource, The Creation Of Public Relations Media And The Provision Of Special Activities In The Project Entitled "Thoughtful Industrial Teachers And The Learning Resource To Promote The Local Wisdom About Thai Oconut Shell At Lang Suan Thonburirom Community" 282
Pornpapatsorn PRINCHANKOL, Kuntida THAMWIPAT, Tanakrit JAIPET, Tanachart FUENGKET, Siripak MERANON

The Effect Of Ppse Preparation Process On Social Life Based On Teacher Candidates' Views 291
Fatma Susar KIRMIZI, Özge TARHAN

The Interest And Attitudes Of Students Studying At Faculty Of Education And Faculty Of Science Towards The Teaching Profession 300
Aylin ÇOKOY, Arzu TÜTÜNCÜLEr, Galip AKAYDIN

The Knowledge And Thoughts Of Ninth Grade Students On The Concepts Related To The Subject Of Energy 301
S.BEZEN, I.AYKUTLU, C.BAYRAK

The Pearl Side Of Online Portfolios: A Descriptive Study On The Rich Experience Of Using Pearltrees By Master Students Of Teaching English As A Foreign Language 319
Tahany ALBAIZ

The Prospective Physics Teachers' Conceptual Understanding Of The Waves 324
Işıl AYKUTLU

The Prospective Secondary Mathematics Teachers' Self-Perception On Competency Of General Teacher Behaviors 325
Çiğdem ARSLAN, Güneş YAVUZ, Hatice Nur ERBAY

The Teacher Of Slovak Language And Literature In The Conditions Of Slovak Pre-Gradual Preparation 326
Mariana SIROTOVA, Zdenka KUMOROVA

The Three C's Of Team-Building – Communication, Cooperation, Coordination 332
Jennifer D.E. THOMAS, Danielle MORIN, Dennis KIRA

Türkiye'nin Değerler Eğitimi Haritası 333
Nazlı CIHAN

Türkiye'de Okul-Üniversite İşbirliğine İlişkin Bir Değerlendirme1 334
Fatih BAS, Ahmet ISIK

Türkiye'de Öğretmen Eğitimi İçin Reform Arayışları: Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak 339
İrfan BASKURT

University Social Responsibility (Usr): Identifying An Ethical Foundation Within Higher Education Institutions 340
Shu-Hsiang (Ava) CHEN, Jaitip NASONGKHLA, J. Ana DONALDSON

Validity And Reliability Of The Learning Styles Scale For Preservice Teachers (Lspt) 341
Mustafa OTRAR, İsmet Yücel KOÇ

Value Orientation And Emotional Intelligence Among University Students 342
Füsun EKSI

Velayet Altındaki Çocukların Eğitim Hakkı / The Right To Education Of Children Under Custody 347
Cemile TURGUT

Video/Print Hybrid Materials For In-Service Teacher Training In Vietnam And China 348
Jack KOUMI

Yabanci Dil Öğretiminde Kısa Film Etkinliğinin Uygulanma Sürecinin İncelenmesi 349
Ayfer ÇOLAK

5n 1k İle Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Öğrencileri İçin Sanal Kampüs / Bilgi Okuryazarlığı Eğitim Platformu'nun Geliştirilmesi Projesi
Mesut KURULGAN, Halime YÖRÜ, Mustafa CIN 350

Açık Ve Uzaktan Eğitim Öğrenci Destek Hizmetlerinde Analitik Hiyerarşi Sürecinin Uygulanabilirliği 364
Betül HACIKÖYLÜ

Aile Danışmanlığında Uzaktan Eğitim Ve Getirdiği Tartışmalar 365
Ural NADIR

Effects Of The In-Service Training On The Points Of Symptom Check List-90-R (Btl) On A Group Of Teachers 368
Münevver MERTOĞLU

Identity Teaching In Distance Education: Reflections Theoretical On Pedagogical Practice Of Tutors Distance 375
Fernanda CRUVINEL, Dennia PASQUALI, Raquel MORAES

İşitme Engelli Öğrenciler İçin Mobil Uygulama: Kelime Torbasından Çarkıfeleğe 376
Fatih YAMAN, Onur DÖNMEZ, H.Pelin KARASU, Elif AVCI, Işıl Kabakçı YURDAKUL, Y.Levent ŞAHIN, Elif AKAY

Lisansüstü Öğrencilerinin Çağdaş Resim Sanatini Öğrenmelerinde Yeniden Üretilen Yapitlarin Etkileri 378
Figen GIRGIN, Ümran BULUT

Media-Assisted Undergraduate Teaching – Panel Evidence On Learning Outcomes 387
Stephan H. SCHMUCKER

Mooc In The Paradigm Of Systemic Modelling Of Complexity: Some Emerging Properties 395
Marc TRESTINI, Isabelle ROSSINI

Open Education In Internet Dictionaries As A Combination Of Technology, Society And Culture 401
Mediha Sağlık TERLEMEZ

Sanatsal Baskı Öğretim Yöntemi Aracılığıyla Buluşsal Ve Bilimsel Öğrenim Farkındalığının Arttırılması 409
Güldane Araz AY

Technology Ownership And Academic Achievement Status Of Learners At Anadolu University Open Education System Between 2011 And 2014 410
Sinan AYDIN, Aylin ÖZTÜRK

Television And Women's Tv Programmes In Lifelong Learning: The Case Of Trt 422
Serap ÖZTÜRK

Türk Açiköğretim Sisteminde Staj Uygulamalarının Sosyal Güvenlik Hakları Açısından Değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi Açiköğretim Sistemi Örneği 430
A. İlhan ORAL

Türk Yükseköğretim Sisteminde Örgün, Uzaktan Eğitim Ve Açiköğretim Yöntemi Ile Yapilan Maliye Eğitimi Üzerine Değerlendirmeler (An Assessment Of Public Finance Education By The Ways Of The Formal Training, Distance Education And Open Educ) 441
Canatay HACIKÖYLÜ

Türkiye'de Uzaktan Eğitim Ve Çalışma Hayatı 442
Elif Yüksel OKTAY

Zeki Ve Uyarlanabilir E-Öğrenme Ortamları 459
Gamze TUNA, Aylin ÖZTÜRK

A Reception Analysis Of Male & Female Roles In The Advertisements That Carry Different Culturalcodes 465
Emine ŞAHIN, Meryem Oğuzhan TULUK

Comic Strip And Science Communication Scicom Narratives 472
Aquiles Negrete YANKELEVICH

Controversy Surrounding The 'Fake News': Descriptiveanalysis Of Three Major Newspapers In South Korea 480
Mahnwoo KWON,Yongwoo JUN,Hajin IM

Çocuklu Evli Erkeklerin Evlenme Biçimlerine Göre Aile İşlevleri
Nesrin DUMAN, Gülçin KARADENIZ, Esra ELMAS, Berfin VARIŞLI 483

Digital Oyunlarda Hegemonyanin İnşasi Ve Kültür Endüstrisi 484
Fatma GÜRSES

Dijital Çağin Belgesel Sinemaya Getirdiği Firsatlar Ve Yenilikler 503
Şermin Tağ KALAFATOĞLU

Education Technology Changing Face Of School Library Science And Scholarly Communication Area In K12
Şebnem Gürsoy ULUSOY, Özge Gürsoy ATAR 510

Etkili Bir Kişilerasi İletişime Beden Dilinin Katkısı 516
Gülsüm ÇALIŞIR

Osmanlı Dönemi Gazetelerinde Reklam Çözümlemeleri 524
Filiz TIRYAKIOGLU

Realistic Presentation Of Virtual Characters In Motion Pictures 525
Yüksel BALABAN

Sanal Yaşamın Sosyal, Gerçek Yaşamın Asosyal Bireyleri Ve Sosyal Medyada Kimlik Oluşumları Üzerine 533
Mine DEMİRTAŞ, Oktay DEMİRTAŞ, Ayşe Zafer BAŞKAYA

The Importance Of Creating Local-Culturel Symbols In The Process Of Creating Destination Brand: Example Of Eskişehir City 540
Mustafa Özgür SEÇIM

The Opinions Of High School Students Regarding Energy And Its Problems 550
Esra ÇAKIRLAR, Salih Levent TURAN

The Views Of The Students Who Attend And Don't Attend The Advertising Ethics Courses: The Case Of Faculty Of Communication, University Of Erciyes 556
Mustafa AKDAG, Nilay Akgün AKAN

Türkiye'de Sosyal Medya Kullanimi Twitter Ve Blog İncelemeri 565
Özgür GÖNENÇ

Typography As A Tool To Strengthen The Messages In Written Communication 581
Ismail Hakki NAKILCIOGLU

Yeni Medya Çağında Magazin Haberciliği: Türkiye'de İnternette Faaliyet Gösteren Magazin Sitelerinin Özellikleri 582
Mihalis KUYUCU

Yeni Medya Ve Etik 596
Mustafa ÖZTUNÇ

Youth Participation In National Agenda Through New Media 597
Norshuhada SHIRATUDDIN, Shahizan HASSAN, Mohd Khairie AHMAD

A Comparative Study Of Pre-Service Teacher Education Programs Between South Korea And The United States

DaeDong Hahn
School of Education
Pusan National University
South Korea
ddhahn@pusan.ac.kr

Imjoo Gil
Division of Social Welfare
Dongseo University
South Korea
gil1674@hanmail.net

ABSTRACT
There have been persisting problems in the pre-service teacher education program in South Korea. As a way of ascertaining the problems in the pre-service teacher education program in South Korea a comparison needed to be made with advanced countries like the United States from where the Korean programs originated. Representative samples were drawn from each country resulting in 6 universities from South Korea and 10 colleges and universities from the US. The sub-areas of the programs were divided into five categories: the liberal-arts general education; the major area; the content-area pedagogy; the professional education; and the student teaching. Comparisons between two countries were made focusing on three problems: the relative importance of the sub-areas in the pre-service teacher education program; the connectedness between the sub-areas; and the content of the professional education courses. The results were as the following. Among the sub-areas the liberal-arts general education, the content-area pedagogy, the professional education, and the student teaching were treated as more important in the US than those in South Korea where the major area was treated as more important than that in the US. The connectedness between the sub-areas was stronger in the US than South Korea. The content of the professional education courses was more practical and useful for students' practice in the field in the US than that in South Korea.

INTRODUCTION
There have been persistent problems in the pre-service teacher education in South Korea. One of the problems lies in its programs offered by pre-service teacher education institutions. The programs have been controlled by the central government in terms of courses offered and semester hours which are required for the fulfilment toward teacher certification. The problems of the pre-service teacher education programs can be summarized as the following, to cite some of them: lack of connectedness among sub-areas of the program(liberal-art general education, major area, content-related pedagogy courses, professional education courses, and student teaching); lack of quality in the content-related pedagogy courses; lack of practical applicability in the professional education courses; and shortage in the length of student teaching. In the United States the following problems have been pointed out: national-level standards in the pre-service teacher education programs were needed since the programs varied from institution to institution (Darling-Hammond & Bransford, 2005;, Murray, 1996); lack of connectedness between sub-areas of the programs (Goodlad, 1990); and the programs lacked in knowledges, techniques, attitudes that were needed for teachers in the field (Darling-Hammond & Bransford, 2005), and the lower level of knowledges in the teacher education programs (Labaree, 2004). As a way of ascertaining the illustrated problems of the program in South Korea a comparison was needed with the United States which appears to be advanced in teacher education. The comparison was focused on the following problems: the relative importance of the sub-areas of the program; the connectedness among the sub-areas of the program; the lack of practical applicability of the professional education courses; and the problems with student teaching. There have been a few studies comparing the teacher education programs between South Korea and the United States(e.g., Han & Jeong, 1993; Kim, 2001; Lee, 2004; Yang, 2006). Those studies, however, included only a few cases in the United States and the items or problems for comparison were different from this study. Thus, a more comprehensive study is needed with a large size of sample and in-depth analysis of the content of the pre-service teacher education program courses.

METHODS
In order to compare the pre-service teacher education programs between two countries a sample of institutions was drawn from each country. In the sampling from South Korea the following factors were taken into account: public vs private institution, region, undergraduate vs graduate program, and college of education vs non-college

of education. As for the United Sates the sampling of teacher education institutions was very difficult because the pre-service teacher education programs varies significantly from institution to institution, whereas the Korean institutions were relatively homogeneous since their programs were nationally controlled by the central government. The American institutions were able to be divided into four categories according to uniqueness of the programs: the undergraduate-centered program; the dual system of both undergraduate and (post-)graduate program; the integrated program of undergraduate and graduate levels; and the graduate-centered program. A few institutions were sampled from each category. The number of sampled institutions were 6 from South Korea and 10 from the United States.

RESULTS

The results of comparison between South Korea and the United States in the pre-service teacher education programs focused on the four problems mentioned above are as the following.

The relative importance of sub-areas of the pre-service teacher education programs.

The semester hours (or credits) allocated to each sub-area of the programs in the Korean institutes are shown in the Table 1. When the sub-areas of the pre-service teacher education program were categorized into liberal-arts general education(LAGE), major area(MA), content-area pedagogy(CAP), professional education(PE), and student teaching(ST), the ratio of each category to the minimum amount of credits required for graduation(MCG) in terms of credits or semester hours was different between two countries. The ratios of each category in South Korea were 17.7-28.5% for the LAGE, 34.6-51.4% for the MA, 5.3-6.9% for the CAP, 12.0-13.8% for the PE, and 2.7-3.1% for the ST, whereas the counterparts of the US turned out to be 15.6-46.9% for the LAGE, 29.0-43.1% for the MA, 2.4-13.8% for the CAP, 12.3-31.3% for the PE, and 7.1-18.5% for the ST. Although there were wide range of variations within each category in each country the comparison of the figures between two countries revealed meaningful differences. First of all, the variation of required credits within each category has turned out to be greater in the US than that in South Korea. Second, the ratio of required credits for the LAGE to the MCG was somewhat greater in the US than that in South Korea. Third, the ratio of required credits for the MA to the MCG was somewhat greater in South Korea than that in the US. Fourth, the ratio of required credits for the CAP to the MCG was somewhat greater in the US than that in South Korea. Fifth, the ratio of required credits for the PE to the MCG was somewhat greater in the US than that in South Korea. Lastly, the ratio of required credits for the ST to the MCG was significantly greater in the US than that in South Korea. In sum, although the variations of required credits within each category were much greater in the US that South Korea and also the relative importance of each category in each program varied much more in the US than South Korea, the importance of each category except for the MA was somewhat greater in the US and much greater for the ST in the US compared with South Korea.

The connectedness among sub-areas of the programs.

In South Korea there are almost no courses in the general liberal-arts education which are offered specially for the students who wants to take the pre-service teacher education program. In comparison, some institutes provide students in teacher training with courses in the general liberal-arts education which are quite different from the coursework in the general liberal-arts education for other major areas(e.g., Michigan State University, University of Texas at Austin, Eastern Michigan University, UCLA).

In South Korea the courses in the major areas(e.g., mathematics) are offered in the college of education(e.g., the department of mathematics education) while students in other teacher training institutes which do not have the college of education take courses in colleges other than the college of education. In comparison, in the US all the courses in the major areas are offered in the colleges other than the college of education(e.g., college of science in the case of math education major).

As for the courses in the area of the content-area pedagogy or methods(e.g., pedagogy in math education) their connectedness to major area, professional education, and student teaching in terms of content or role is stronger in some of the American institutes(e.g., University of Texas at Austin) than those in South Korea where the courses in the content-area pedagogy are separate from courses in other sub-areas.

The professional education courses are more closely connected to either the content-area pedagogy or the student teaching in most of the American institutes than those in South Korea where most of the professional education courses are not well-organized or coordinated with the courses in the other sub-areas since there are no coordination or discussions on the connections among people in the sub-areas of the teacher education

programs.

The student teaching is closely connected to either the content-area pedagogy or the professional education courses in most of the American institutes where there are multiple courses in the professional education which prepare students for the student teaching. All the courses in the teacher education programs seem to focus on the student teaching in the US. By contrast, in South Korea the student teaching is administered without connection or cooperation with the professional education, and also the cooperation between schools and teacher training institutes is quite low.

The content of the professional education courses

There are noticeable differences between two countries in the course construction and content of the professional education. In South Korea the professional education courses are predetermined in terms of composition and semester hours(credit) of the courses by the central government. The title of the courses are as the following: Introduction to Education; Curriculum; Educational Assessment and Evaluation; Instructional Methods & Educational Technology; Sociological Approach to Education; Educational Psychology; Educational Philosophy & Educational History; Educational Administration and Management; and Counseling. These courses are called Educational Theories Courses. There is another area in the professional education courses called Educational Grounding Courses which is consisted of the following: Understanding Special Education; Understanding Educational Settings; and Theory and Practice on School Violence. Except for the Educational Grounding Courses the Educational Theories Courses are highly theoretical and based on western foreign education, lacking meaningful applications and implications to educational practices in South Korea. The Educational Theories Courses are selective, not required and thus are likely to be biased toward one's preferences. Each course in the professional education is given two semester hours.

In contrast, the professional education courses in the American teacher education institutes are balanced in terms of theory versus practice in their content, or oriented more toward educational practices depending on the institutes. In this respect they might be divided into four types: the traditional type; the semi-traditional type; the integrated type; and the practical type based on the content-area pedagogy. The traditional type is characterized by its orientation toward theoretical foundations in the content of the professional education courses despite of balance between theory and practice(e.g., Monclair State University, Eastern Michigan University, University of Wyoming). The semi-traditional type is characterized by its heavy orientation toward practical applications and implications in the content of the professional education courses despite of balance between theory and practice(e.g., UCLA). The integrated type is characterized by its integrated courses in the professional education with disregard to the traditional disciplinary categorization(e.g., "Reflection in Learning" instead of "Learning Theories" or "Educational Psychology"). The Michigan State University might be included into this type. Lastly, the practical type based on the content-area pedagogy is similar to the integrated type in emphasizing the the heavy orientation toward practical applications and implications, but is somewhat different in putting more emphasis on merging with the content-area pedagogy(e.g., "Knowing and Learning in mathematics and science education). The University of Texas at Austin might be included in this type of teacher education institutes.

CONCLUSION

Comparisons have been made between South Korea and the United States with respect to three problems in the pre-service teacher education programs. First, among the sub-areas of the programs the liberal-arts general education, the content-area pedagogy, the professional education, and the student teaching were treated more important in the United States than those in South Korea where the major area was treated more important that that in the US. Second, the connectedness between the sub-areas of the programs was stronger in the US than South Korea. Third, the professional education courses were more practical and useful in the US than South Korea where they were still rather theoretically-oriented lacking practicality and applicability.

References

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (eds.) (2005). Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do. San Francisco: Jossey-Bass.
Goodlad, J. I. (1990). Teachers for Our Nation's Schools. San Francisco: Jossey-Bass.
Han. I. J. & Jeong, I. H. (1993). Reform Trends in Teacher Education in the United States and its implications. Comparative Education Research, 4: 1. Pp.361-394.
Kim, B. C. (2004). An Exploration of Characteristics of the Professional Education Course, 'Educational Administration' by comparison with the United States. The Journal of Educational Administration, 22: 2, pp.187-214.
Labaree, D. F. (2004). The Troubled with Ed Schools. New Haven: Yale University Press.
Murray, F. B. (ed.) (1996). The Teacher Educator's Handbook: Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
Yang, S. G. (2006). The Pre-service Teacher Education Program in the United States. Comparative Education Research, 16: 2.

ITEC 2015

<Table 1> Semester hours required in each sub-area of PTEP* in South Korea

			Liberal-arts Edu.	Major area	Content pedagogy	Professional Education course	Student teaching	Other courses	Minimum Credits for graduation	notes
Seoul Nat'l Univ.	Under-graduate	Cr**	37	52	8	18	4	11	130	public
		%	28.5	40	6.2	13.8	3.1	8.5	100	
Pusan Nat'l Univ.	Under-graduate	Cr	27	69	8	18	4	17	141	public
		%	19.1	48.9	5.7	12.8	2.8	12.1		
	graduate	Cr		15	6	19	4	1	45	
		%		33.3	13.3	42.2	8.9	2.2	100	
Jeon-Nam Nat'l Univ.	Under-graduate	Cr	27	63	8	18	4	30	150	public
		%	18.0	42.0	5.3	12.0	2.7	2.0	100	
	graduate	Cr		18	6	19	4	1	48	
		%		37.5	12.5	39.6	8.3	2.1	100	
Korea Univ.	Under-graduate	Cr	26	72	9	18	4	11	140	private
		%	18.6	51.4	6.4	12.9	2.9	7.9	100	
	graduate	Cr		18	6	18	4	1	47	
		%		38.3	12.8	38.3	8.5	2.1	100	
Ewha Univ.	Under-graduate	Cr	31-32	51	9	18	4	21	135	private
		%	23.4	37.8	6.7	13.3	3.0	15.6	100	
	graduate	Cr		12	6	18	4	1	41	
		%		29.3	14.6	43.9	9.8	2.4	100	
Seo-Gang Univ.	Under-graduate	Cr	23	45	9	18	4	31	130	private
		%	17.7	34.6	6.9	13.8	3.1	23.8	100	
	graduate	Cr			6	18	4		28	
		%			21.4	64.3	14.3		100	

*PTEP: Pre-service Teacher Education Program, Valid since 2013.
** Cr: Credit(Semester Hour)

ITEC 2015

<Table 2> Semester hours required in each sub-area of PTEP* in the US

Insti-tute	**Program**			**Liber-al Arts**	**Major area**	**Cont-ent Peda-gogy**	**Prof-essio n-al Edu.**	**Stud-ent Teac h-ing**	**Other cours e**	**Min. Cr.. for Grad.**	**Notes**
Mich-igan State Univ.	Undergrad +Intern (1yr)		Cr	61	38 (20)	5	16	24		130	(): minor
			%	46.9	29.2	3.8	12.3	18.5		100	
Univ of Wyo-ming	Undergrad.		Cr	25	50	7	21	15		120	
			%	20.8	41.7	5.8	17.5	12.5		100	
	Post-grad.		Cr			3	22	15		40	Non-degree
			%			7.5	55.0	37.5		100	
U. of Texas at Austi n	Undergrad.		Cr	51	48	12	21	9		126	
			%	40.5	38.1	9.5	16.7	7.1		100	
	Post-grad.		Cr		3	11	9	7		30	MA degree
			%		10.0	36.7	30.0	23.3		100	
	Grad.	Thesis	Cr		15	12	3			36	Thesis(6Cr.)
			%		41.7	33.3	8.3			100	
		Non-thesis	Cr		15	12	6			33	
			%		45.5	36.4	18.2			100	
Mont-clair State Univ.	Undergrad.		Cr	45	48	3-4	28	11		120	
			%	37.5	40.0	2.9	23.3	9.2		100	
	Post-grad.		Cr	(3)	(34)	3-6	21 (3)	9		33-36	(): including Undergrad.
			%			13.1	60.9	26.1		100	
	Grad.		Cr	(3)	3 (34)	3-6	21 (3)	9		36-39	(): including Undergrad.

(Continued)

ITEC2015

Eastern Michigan Univ.	Undergrad.	Cr	44	36 (20-24)	3	22	15		124	(): minor
		%	35.5	29.0	2.4	17.7	12.1		100	
	Grad.	Cr		11-13	5	25	6		46-48	
		%		25.5	10.6	53.2	12.8		100	
Haverford College	Undergrad.	Cr				5	3			unit(=4 semester hours)
	Grad.	%				5	3			
Colorado College	Undergrad.	Cr	10	10	2	8.5	3.5		32	unit(=4 semester hours)
		%	31.3	31.3	6.3	26.6	10.9		100	
	Grad.	Cr			3	3	8.5		16.5	
		%			18.2	18.2	51.5		100	
UCLA	Undergrad-Grad.	Cr	25	69	22	50	28		160	Integrated Crs(5 yrs). Unit: quarter unit
		%	15.6	43.1	13.8	31.3	17.5		100	%
	Grad.	Cr				38	8		46	
		%				82.6	17.4		100	
U. of Wisconsin-Madison	Grad.	Cr			11	17	18	8 (ESL)	54	• Teachr certi. for math & ESL
		%			20.4	31.5	33.3	14.8	100	
Columbia Univ.	Grad.	Cr		12 (24)	6-9	6-9	4	2-5	36	
		%		33.3	20.8	20.8	11.1	9.7	100	%

ITEC 2015

A Development Of Multimedia Computer Lesson To Enhance Classification Skill Of Prathomsuksa 2 Students On The Topic "Creature"

Sakesun Yampinij
Department of Educational Communication and Technology, King Mongkut's University Of Technology Thonburi, Thailand
saksun.yam@kmutt.ac.th

Wongduan Chairob
Department of Educational Communication and Technology, King Mongkut's University Of Technology Thonburi, Thailand
wongduan@hotmail.com

Pakorn Supinanont
Department of Educational Communication and Technology, King Mongkut's University Of Technology Thonburi, Thailand
pakorn.sup@kmutt.ac.th

ABSTRACT
This research was to create a multimedia computer lesson for developing the students' learning achievement. The objectives of the research were 1) to create and gain the quality of a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature" 2) to gain the efficiency of a multimedia computer lesson, 3) to compare the pretest and posttest of learning achievement, and 4) to study the satisfaction of the students who studied through a multimedia computer lesson. The 38 samples were simple random sampled from Prathomsuksa 2/4 students of Naluand School, Thungkru District, Bangkok, 2nd semester, 2014 academic year. The research instruments were a multimedia computer lesson on the Topic "Creature", Multimedia computer lesson evaluation form 3) evaluation form of media efficiency 4) learning achievement test, 5) satisfaction evaluation form. The research findings were as follow:

1. The quality of a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature", on content approach, was at the level of "Very good" ($\bar{X}$=4.76, S.D. = 0.47), on media approach was at the level of "Very good" ($\bar{X}$=4.38, S.D. = 0.55)
2. The efficiency of a multimedia computer lesson was 86.83/83.50 which was higher than the standardization.
3. The posttest of learning achievement was significantly higher than pretest at the level of .05
4. The satisfaction of the students who studied through a multimedia computer lesson was at the level of "Most" ($\bar{X}$=4.74, S.D. = 0.62)

From the research findings, it could be concluded that a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature" gained the quality at good level and could be developed for learning achievement of the students.

Keywords: multimedia computer lesson, classification skill

INTRODUCTION
Technology takes the role for developing the education. Instruction is not focused only on the classroom or in a control of the teacher only, but the learners should study from various learning resources. Individual learning makes different among the learners. It is essential to manage the instruction according to the individual differences. Any student has his/her own learning styles, experience, and vision. (Nattakorn Songkram, 2011) Both inside and outside the classroom, the individual differences should be considered. Educational technology are used in educational management to support and enhance the learning efficiency and useful or education development of the country.

The problems nowadays of science education of Prathomsuksa 2 level, the 8th essential group; nature of science and technology, standard 8.1 mentioned the scientific process in inquiring the knowledge, solve the problems, know the natural phenomena existed, the students should inquire the knowledge by inspecting data and use the instrument in exact duration. The students should understand that science, technology, social and environment has the relationship. The index of Prathomsuksa 2/4 of Naluang School reflected the lack of classification skill in both inside and outside the classroom. The students cannot identify the plants and animals classification. The learning achievement of the student was quite low. Even the teachers focused on learning activities in science group, the accomplishment on science instruction does not good enough. It might be caused by the completely implication

of technology. It is difficult to gain the efficiency of learning and to make the students understand all content and the normal instruction is still not good to gain that efficiency learning.

The application of computer technology in the instruction to gain the quality of education is called Computer Assisted Instruction: CAI. The computer assisted instruction are very convenient to use and there are many ways of using media called computer multimedia. The computer multimedia is the use of computer and software program in form of texts, graphic, animation, sound, video in the multimedia. Pictures make the student interest and stimulate them. The students have more fun in the learning process. The computer multimedia is the new way of instruction that be able to deliver knowledge and learning activities to the students. The integration of media or multiple form are mixed by texts, graphic, animation, sound, video with the main objective; to enhance the effective learning process of the students. The lessons are designed to use simply. The interaction among learners will help the students to response and interact for the response of individual differences or individualization. The students can also review and repeat their lesson as desired to response individualization. (Tissana Kammanee, 2012)

Duangjun Kaewkongparn (Duangjun Kaewkongparn, 2011) studied the use of game for developing the scientific process of the students. Duangjun mentioned the science instructional process had 3 main objectives; knowledge of science, scientific process skill, and scientific attitude. The learning of science does not focus on the content of science that already implicit, but include the scientific process to the learners at the same time of instruction. The scientific learning process is essential to change in both the teachers and students. The teachers should decrease the role of the content delivery person, the lecturer, or demonstrator to be the learning activity planner for the student to learn. The learning activities should focus on the students' role in learning process or student centered approach. The main point is to enhance classification skill to the students which is the basic skill of scientific process in inquiring the knowledge. The students should apply those scientific process skills in science learning and in daily life. The skill of classification is caused by the teachers' learning activity. The students should be always practiced to get used of learning activity for classification skill. The students will learn with the use of reason, be thinkable, can observe and classify things. The computer multimedia can use the game to enhance the students' classification skill and have fun with the lesson, be proud and confident. The will be happy with their accomplishment and encourage to study more.

The researcher created a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature" to response the individualization. The game in multimedia computer lesson can enhance the classification skill to the students. The students can be able to learn individually and respectfully. The multimedia computer lesson can also help the students to understand the content more rapidly as the individualization. The teachers described how to learn, told the learning objectives and how to learn to the learners, the learners had been evaluated immediately, and the learners knew their learning results immediately (Kanitta Chanon, 1989) This study will benefit the scientific instruction to gain the multimedia for Prathomsuksa 2 which response the individualization, to make the efficiency of instruction and be the way to create multimedia for scientific education.

RESEARCH OBJECTIVES

1. To develop and gain the quality of multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature"
2. To study the efficiency of multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature"
3. To study the learning achievement of the students who studied through multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature"
4. To study the satisfaction of the students who studied through a multimedia computer lesson.

RESEARCH ASSUMPTION

1. The quality of multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature" was at the level of "Good"
2. A multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature" gain the efficiency at the standard criterion at 80/80.
3. The posttest of learning achievement was significantly higher than the pretest at the level of .05.
4. The satisfaction of the students who studied through multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature" was at the level of "much".

POPULATION

The 208 population of this research was Prathomsuksa 2 of Naluang School, Thungkru District, Bangkok, 2nd semester of 2013 academic year. The students were classified according to their intelligence; smart, average and poor.

SAMPLES

The 38 samples were simple random sampled from Prathomsuksa 2 of Naluang School, Thungkru District, Bangkok, 2nd semester of 2013 academic year.

VARIABLES

1. Independent variables: a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature"
2. Dependent variables:

1) The quality of a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature"
2) The efficiency of a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature"
3) The learning achievement of the students who studied through a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature"
4) A satisfaction of the student who studied through a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature"

RESEARCH INSTRUMENTS

The research instruments were:

1. A multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature"
2. Instruments for collecting data

1) Evaluation form for a quality of the multimedia computer lesson; content and multimedia approaches
2) Evaluation form for the efficiency of multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature"
3) Learning achievement test for the students who studied through a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature" ; 20 items of multiple choice test.
4) Evaluation form of satisfaction of the students who studied through a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature"; 5 rating scale questionnaire.

CONCLUSION AND DISCUSSION

The data analysis of using a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature" can be concluded as follows:

1. The research finding on the quality of a multimedia computer lesson



Fig 1: the introduction page of a multimedia computer lesson,
This was to motivate the students to eager to learn and practice by game for classification skill



Fig 2: The structure of a multimedia computer lesson

From figure 2, the structure of a multimedia computer lesson which consists of Introduction, Enter the lesson, Game, Test, Author, and Exit. The learners study the lesson individually and practice by game for classification skill. The learners can review or go back to the main menu or home page. The multimedia computer lesson in each unit has game to practice the classification skill, test, to review individually and response the individualization of the learners.



Fig 3: The lesson in brief that show again the plants and animals classification in main idea, and the learners can review the lesson for a skill of classification.



Fig 4: The game used for enhancing the classification skill of the students. This game is to practice and understand the lesson learned by dragging the picture of animals to the basket of classification.

2. The research finding on the quality of a multimedia computer lesson, evaluated by the experts

The finding was as the research assumption. The 3 experts on content approach evaluated the quality of the multimedia computer lesson and gained at the level of "Good" ($\bar{X}$=4.76 ,S.D. = 0.46) and the multimedia approach, the 3 experts evaluated the quality of the multimedia computer lesson and gained at the level of "Very good" ($\bar{X}$=4.38 ,S.D. = 0.55). The research findings for the quality evaluation was harmonized to the learning process of Pairote Teeronthanakul (Pairote Teeronthanakul and others, 2011) that caused by the multimedia computer lesson had done by curriculum analysis, identified the expected learning of the learners considered

from the age and level of the learners. The instructional design had been used the progressive and brain storming chart and content relationship. There was a spreadsheet and storyboard to identify the content presentation and develop the computer lesson as the learning objectives. The pictures inserted are related to the game used. The step of developing the computer lesson are controlled and inspected by the experts to gain the quality of the computer lesson. The steps of development were harmonized to the principles of computer assisted instruction of Pairote Teeronthanakul and others called IMMCIP (Interactive Multimedia Computer Instruction Package) (Pairote Teeronthanakul and others, 2012). The development of multimedia computer lesson had been developed continually. The step of evaluation, the experts evaluated the quality of content and multimedia of a computer lesson and the test are done also. The computer lesson was also tried out to study the learning achievement of the students and the satisfaction of the students. This multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature" finally gained the good quality and response the need of the learners. The researcher systematically developed this multimedia computer lesson with content analysis and the game-based instruction are applied in the development to reach the learning objectives and made the student understand more knowledge in the lesson.

3. The research finding on efficiency of a multimedia computer lesson
The result was harmonized to the research assumption that the efficiency of learning process (E_1) was 86.83

Table 1: The efficiency of a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature" (E_1/ E_2)

treatment	n	E_1	E_2	E_1/ E_2	Standard criterion 80/80
(Field Trial)	30	86.83	83.50	86.83 /83.50	Higher than the standard criterion

From table 1, the efficiency of learning process by a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature" (E_1) was 86.83 and the efficiency of a multimedia computer lesson after learning (E_2) was 83.50 (E_1/ E_2 = 86.83/83.50) which is higher than the standard criterion (80/80). This is harmonized to the research of Ekasit Kertloi that studied a development of Computer Assisted Instruction for Prathomsuksa 5 students and compare the pretest and posttest of learning achievement. It is found that CAI can stimulate the students and help the students to study eaier than usual textbook. CAI had varieties of pictures, graphic, animation that make interesting to the students. The students are free to learn and control themselves individually, especially in science knowledge which is focused on the scientific process. The CAI for the study helped the students to gain more learning achievement. The posttest of the students was significantly higher than the pretest at the level of .01.

4. The research finding on learning achievement of the students who studied through a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature"
The learning achievement of the students were as a research assumption. T-test dependent analysis was at 13.98. The posttest score of learning achievement was significantly higher than the pretest score at the level of .05 as shown in table 2

Table 2: Learning achievement of the students who studied through a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature"

Results	(n)	$\bar{X}$	S.D.	$\sum D$	$\sum D^2$	t
Pretest score	38	9.39	2.71	246	1894	13.98*
Posttest score	38	15.87	1.85			

* Level of significant at .05

From table 2, a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature" might help the students to do learning activities by reviewing the knowledge and the students can learn any topics as they are interested in. The presentation of pictures and sound was related to the content in lesson. The students can immediately understand the lesson. A development of a multimedia computer lesson had been inspected by the experts to gain the quality of the lesson. In addition, the evaluation to gain the quality of

multimedia was done completely. The development of learning achievement test has been tested and tried out to gain the quality of the test including the validity, reliability of the test and the appropriateness of the test. This was harmonized to the research of Tinnakorn Jamjetriew (Tinnakorn Jamjetriew, 2005) that studied the learning achievement through the computer lesson in science course on the topic "Food Nutrition" for Prathomsuksa 4 students and compared with the normal instruction. The research finding was that the learning achievement of the students who studied through computer lesson was significantly higher than the students who studied with normal instruction at the level of .05.

5. The research finding on satisfaction of the students who studied through a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature"

The students satisfied the multimedia computer less at the level of "Most" ($\overline{X}$ = 4.74, S.D. = 0.62) as the research assumption.

Table 3: The satisfaction of the students who studied through a multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature"

Lists of the satisfaction	$\overline{X}$	S.D.	Level of satisfaction
1. Components of the computer lesson	4.59	0.81	most
2. The design of sound	4.62	0.76	most
3. The design of texts	4.79	0.49	most
4. The content presentation	4.83	0.47	most
5. Games and lesson conclusion	4.87	0.40	most
Conclusion	4.74	0.62	most

From table 3, the research findings might be caused by the development of multimedia computer lesson was created from the principle of designing and developing the computer lesson to help the students to learn themselves. The content presentation on computer lesson, step of presentation, and the interaction among the students can stimulate the students. The lesson was not boring. The student learned with pleasure. The instructional media was created for review and enhance understanding in content can make the student remember and understand the lesson. The content in game used was arranged from simple to more complex. This principle helped the students eager to learn.

To know the learning result immediately helped them to have motivation on learning. This was harmonized to the research of Worasuda Sootsanong (Worasuda Sootsanong, 2009) that studied the game multimedia computer lesson to enhance the observation skill and classification skill of 35 kindergarten students on the topic "Fun with Science". The research instruments was multimedia computer lesson to enhance observation and classification skill, learning achievement test, evaluation form of quality, evaluation form of satisfaction, and authentic evaluation form. The research finding was that content quality was at the level of "Very good" (mean = 4.53), the media quality was at the level of "Good" (mean = 4.20), the posttest score of learning achievement was significantly higher than the pretest score at the level of .05. The satisfaction of the students was at the level of "much" (mean = 4.42) and the authentic evaluation of the project was at the level of "completely good" (mean = 1.66)

The research findings above can be referred to the multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature" gained the quality both in content and multimedia approach. The multimedia computer lesson was easy to use conveniently. The students satisfied and eager to learn with the multimedia computer lesson because the lesson let the student to have interaction among learners. For the game used in the lesson, the learners can practice and review the lessons with fun to understand the lesson themselves. The results of the test can help the students to know the answers immediately and the report of game score result make them know the self-pace learning. Normally the students like to play game, so they are interested in the lesson. The quality evaluation, efficiency evaluation, learning achievement evaluation make the multimedia computer lesson are able to use to solve the problem of learning achievement of the students.

SUGGESTION

1. Suggestion on research application

1) The design of multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature" by using game can help the students to gain learning achievement and classification skill. The students also understand the lesson and know the feedback of the study immediately.

2) Teachers should control the process of learning by multimedia computer lesson to enhance classification skill of Prathomsuksa 2 students on the Topic "Creature" because the students are very young. The introduction and some advice will help the students in learning process to gain more learning achievement.

2. Suggestion for further study

1) The study of developing multimedia computer lesson in other subjects should be done to gain more learning achievement.

2) The study of efficiency factors to the efficiency of the multimedia computer lesson should be done.

References

Nattakorn Songkram. (2011). *Design and Development of Multimedia for Learning* (pp.1-13). Bangkok: Chulalongkorn University Press.

Tissana Kammanee. (2012). *Instructional Pedagogy: Knowledge of Effective Learning Management* (pp.151-152). Bangkok: Chulalongkorn University Press 15th edition.

Duangjun Kaewkongparn. (2011). *Game Using in Scientific Process Skill of the Third Level Students* (pp.3-5). Thesis for master of education. Faculty of Education. ChiangMai University.

Kanitta Chanon. (1989). *Computer technology and instruction*, Journal of Educational Technology, 1(1). (pp.17-25).

Pairote Teeronthanakul, Paiboon Kiatkomon, and Sakesun Yampinij. (2011). *Techniques for Individual Learning Lesson for distance Learning via Internet* (pp.205-209). Bangkok Remedial Media Center Press.

Pairote Teeronthanakul, Paiboon Kiatkomon, and Sakesun Yampinij. (2012). *Design and Creation of Computer Lesson for E-learning* (pp.9 – 214). Bangkok Remedial Media Center Press.

Tippawan Bookbun. (2010). *A Development of Science Multimedia on the Topic "Substance and Properties of Substance" to Enhance Learning Achievement of Prathomsuksa 6 Students*. Thesis for master of industrial education, Computer Technology Department, King Mongkut University of Technology North Bangkok, Abstract.

Tinnakorn Jamjetriew. (2005) *A study of Science Learning Achievement through Computer Lesson on the Topic "Food Nutrition" for Prathomsuksa 4 Students*. Thesis for a master degree of industrial education, Educational Technology Department, Silpakorn University, Abstract.

Worasuda Sootsanong. (2009). *A Development of Multimedia Computer Lesson to Enhance Observation and Classification Skill in Science Subjects for Kindergarten on the Topic "Fun with Science"*, Thesis for a master degree of industrial education, Educational Technology Department, Faculty of Industrial Education, King Mongkut University of Technology Thonburi, Abstract.

A Study Of Learning Achievement And Intention To Gain The Desired Charcteristics Toward Interactive Computer Multimedia Animation On The Topic "10 Desired Characteristics"

Sopon Meejarleurn
Department of Educational Communication and Technology, King Mongkut's University Of Technology Thonburi, Thailand
sopon.mee@kmutt.ac.th

Siriluk Changruankun
Department of Educational Communication and Technology, King Mongkut's University Of Technology Thonburi, Thailand
Siriluk@hotmail.com

ABSTRACT
This research were 1) to create and evaluate the quality of interactive computer multimedia animation on the topic "10 Desired Characteristics" 2) to study the learning achievement and gain the 10 desired characteristics of the students and 3) to study the satisfaction of the students. The samples was 40 students of Prathom Suksa 4, Jaruwattananukul School, academic year 2014 derived from simple random sampling. The research findings were that the quality on content was at the level of "very good"; $\bar{x}$ = 4.85, S.D = 0.36, and the quality on media and presentation was at the level of "very good" ; $\bar{x}$ = 4.95, S.D. = 0.22. The posttest score was significantly higher than pretest score at the level of .05. The desired characteristics of the students gained the level of "most"; $\bar{x}$ = 4.66, S.D. = 0.49. The satisfaction of the students who studied via interactive computer multimedia animation was at the level of "most"; $\bar{x}$ = 4.69, S.D. = 0.48. This can be concluded that the multimedia can be used and enhance the 10 desired characteristics of the students.

INTRODUCTION
Basic Education in Thailand aims to develop all of the students to be balance in physical, ethics and to have conscious to be a Thai good citizen. Ministry of Education launched the core curriculum of Basic Education that aimed to develop 8 desired characteristics for the students to live happily in society. (Ministry of Education, 2008) and Jaruwattananukul School had applied by adding 2 desired characteristics for the students to gain 10 desired characteristics.

A study on Jaruwattananukul students' opinion found that the students remembered 10 desired characteristics but they did not know exactly the meaning of those characteristics. The students did not know how to rightly behave as the 10 desired characteristics. Such of problem exists in all level of the students, especially Prathom Suksa 4 whereas computer multimedia animation takes roll as the main media. Multimedia can be created to make the interactive lesson and the students can know the learning progress immediately. The multimedia also has animation, audio, and illustration to stimulate the students to gain knowledge and qualitatively response the individual difference of the students. (Nattakorn Songkram, 2010)

As mentioned, the researchers are interested to do a research on the topic "A Study of Learning Achievement and Intention to gain the desired characteristics toward interactive computer multimedia animation lesson on the Topic "10 Desired Characteristics". This research aimed to develop the students, main future human resources of the country to have the physical balance, knowledge, ethics, nationalism and world conscious minded. In addition, the research aimed to develop the students to gain knowledge and basic skills, include the good attitude to education, career and lifelong education. It is also advantage to develop the computer multimedia animation lesson to enhance the other desired characteristics of the students.

RESEARCH OBJECTIVES
1. To create and evaluate the quality of computer multimedia animation lesson on the topic "10 desired characteristics"
2. To study the learning achievement of the students
3. To study the attention of the students to gain the 10 desired characteristics
4. To study the satisfaction of the students on computer multimedia animation lesson on the topic "10 desired characteristics"

EXPECTED OUTCOMES

1. Gain the quality computer multimedia animation lesson to teach Prathom Suksa 4 students to have knowledge and intend to behave as 10 desired characteristics with balance physical, knowledge and ethics.
2. Lead to research more about computer multimedia animation lesson to enhance and develop other desired characteristics.

RESEARCH HYPOTHESES

1. The computer multimedia animation lesson on the topic "10 Desired Characteristics" was at the level of 'good'
2. The posttest score of the students who studied computer multimedia animation lesson on the topic "10 Desired Characteristics" was significantly higher than the posttest score at the level of .05
3. The students intended to gain the 10 desired characteristics at the level of 'much'
4. The students satisfied the computer multimedia animation lesson on the topic "10 Desired Characteristics" at the level of 'much'

POPULATION

The population was 178 students of Prathom Suksa 4, Jaruwattananukul School, Academic year 2014.

SAMPLES

The samples was 40 students of Prathom Suksa 4, Jaruwattananukul School, academic year 2014 derived from simple random sampling.

EXPERTS

The experts for quality evaluation of a computer multimedia animation lesson on the topic "10 Desired Characteristics" consisted of

1. Content experts – graduated master degree in Education or had experience in basic education at least 5 years. The 3 experts were purposive sampled.
2. Media and presentation experts - graduated master degree in Educational Technology or had the experience in multimedia lesson at least 5 years. The 3 experts were purposive sampled.

RESEARCH INSTRUMENTS

The research instruments were**:**

1. The computer multimedia animation lesson on the topic "10 Desired Characteristics"
2. The evaluation form of content and media presentation by experts
3. Learning achievement test on the topic "10 Desired Characteristics"
4. Evaluation form of intention to gain 10 desired characteristics
5. Evaluation form of students' satisfaction on the topic "10 Desired Characteristics"

STEPS IN THE CONSTRUCTION OF THE COMPUTER MULTIMEDIA ANIMATION

The steps of making computer multimedia animation lesson (Pairote Teeronthanakul and others, 2003) were as follow:

1. Analysis – This step was to create a brain storming chart and concept chart and content network chart to consider the main content to study chronologically. Each of the content is considered to be related.
2. Design – This step was to identify the behavioral objectives related to the content network chart. The instructional design aimed to make the students gain the learning objectives.
3. Development – This step was to identify to tell how to teach. The content delivered to the students was shown in a script. The framework of instructional activities was designed and the test was also created to evaluate.
4. Implementation – This step was to create the computer multimedia animation lesson using Authorware Program, Adobe Flash Program and use with the students
5. Evaluation – This step was to evaluate the quality of the lesson by experts on content and media presentation. The computer multimedia animation lesson was used in a pilot study with 20 students of Prathom Suksa 4 students of Jaruwattananukul School. After the pilot study, the data from the study was improved for the quality of computer multimedia animation lesson.

ITEC 2015

RESEARCH METHODOLOGY

This research was a randomized one - group pretest - posttest design shown in table 1

Table 1: The experiment research design

Sampling	Pretest	Treatment	Posttest
R	T_1	X	T_2

R - Random Sampling
X - Treatment
T_1 - Pretest
T_2 - Posttest

FINDINGS

The findings of the research were as follow:

1. The results of making computer multimedia animation lesson

The computer multimedia animation lesson on the topic "10 Desired Characteristics" delivered the content by using animation characters to tell the story of 10 desired characteristics. There were texts, still pictures, animations in the story telling. The students can choose any topic to study as they want to learn. Any lesson has pretest and posttest to evaluate the learning achievement. The lesson content composed of 1) Nationalism, Religionist, Loyalty, 2) Honesty, 3) Disciplinary, 4) Eager to learn, 5) Sufficiency, 6) Work, 7) Thai Being, 8) Public Service Minded, 9) Good moral, speech, and helpful 10) Grateful.

Example of computer multimedia animation lesson



Fig 1: Introduction page



Fig 2: Main menu of the lesson



Fig 3: Screen captured of the topic "Nationalism, Religionist, Loyalty

2. The result of evaluation by experts
The result of content evaluation by 3 experts showed on table 2

Table 2: The quality evaluation on content by 3 experts

Description	Data Analysis		
	$\bar{x}$	S.D.	Meaning
Content correctness	4.44	0.53	Good
Content appropriateness	4.87	0.35	Very good
Communication of picture in the lesson	5.00	0.00	Very good
Quality and appropriateness of the test	5.00	0.00	Very good
Evaluation result	4.85	0.36	Very good

From table 2, the expert evaluation on content found that the average of content evaluation was at 4.85, and S.D. was 0.36 that mean the quality of the lesson was at the level of 'very good'.

The result of media and presentation evaluation by 3 experts showed on table 3

Table 3: The quality evaluation on media and presentation by 3 experts

Description	Data Analysis		
	$\bar{x}$	S.D.	Meaning
The screen design for content completion	5.00	0.00	Very good
The audio of the lesson	4.92	0.29	Very good
The picture of the lesson	4.94	0.24	Very good
The animation of the lesson	4.93	0.26	Very good
Evaluation result	4.95	0.22	Very good

From table 3, the expert evaluation on media and presentation found that the average of content evaluation was at 4.95, and S.D. was 0.22 that mean the quality of the lesson was at the level of 'very good'.

3. The learning achievement evaluation
The comparison between pretest and posttest score was shown in table 4.

Table 4: the learning achievement of the students

The result on learning achievement test	n	$\bar{X}$	S.D	∑D	$\sum D^2$	t
Pretest	40	9.98	3.965	373	4199	13.719*
Posttest	40	19.30	2.623			

*level of significant .05

From table 4, the learning achievement found that the posttest score was significantly higher than the pretest score at the level of .05.

4. The evaluation result on intention to gain 10 desired characteristics
The evaluation result on intention to gain 10 desired characteristics was shown in table 5**.**

Table 5: The intention to gain 10 desired characteristics

Description	Data Analysis		
	$\bar{X}$	S.D.	Meaning
Item 1 Desired characteristics on Nationalism	4.66	0.48	Most
Item 2 Desired characteristics on religionist, loyalty, and honesty	4.65	0.50	Most
Item 3 Desired characteristics on disciplinary	4.63	0.51	Most
Item 4 Desired characteristics on eager to learn	4.69	0.51	Most
Item 5 Desired characteristics on sufficiency	4.63	0.49	Most
Item 6 Desired characteristics on working	4.61	0.54	Most
Item 7 Desired characteristics on Thai being	4.68	0.49	Most
Item 8 Desired characteristics on public service minded	4.70	0.46	Most
Item 9 Desired characteristics on good moral, speech, and helpful	4.67	0.49	Most
Item 10 Desired characteristics on grateful	4.71	0.47	Most
Evaluation result	4.66	0.49	Most

From table 5, the data analysis of intention to gain 10 desired characteristics after studying the computer multimedia animation lesson found that the students intended to gain10 desired characteristics at the mean of 4.66, and S.D. was at 0.49. The data analysis mean that the students intended to gain 10 desired characteristics at the level of 'most'

5. The evaluation result on satisfaction of the students to the computer multimedia animation lesson
The evaluation result on satisfaction of the students to the computer multimedia animation lesson was shown in table 6.

Table 6: The evaluation result on satisfaction of the students to the computer multimedia animation lesson

Description	Data Analysis		
	$\bar{X}$	S.D.	Meaning
General components in the computer multimedia animation lesson	4.75	0.44	Most
Continuity of the computer multimedia animation lesson	4.69	0.48	Most
Picture and animation in the computer multimedia animation lesson	4.71	0.49	Most
Text in the computer multimedia animation lesson	4.65	0.49	Most
Audio in the computer multimedia animation lesson	4.65	0.51	Most
Evaluation result	4.69	0.48	Most

From table 6, the data analysis on satisfaction of the students who studied from the computer multimedia animation lesson found that the students satisfied the lesson at the mean of 4.69, and S.D. was at 0.48. The data analysis means that the students satisfied the lesson at the level of 'most'.

DISCUSSION

From the result of making the computer multimedia animation lesson on the topic "10 desired characteristics" by presenting the lesson by animation, storytelling, and multimedia. The result of quality evaluation on content and the quality evaluation on media and presentation by experts was at the level of 'very good'. This might be caused by the computer multimedia animation lesson had been designed and created as the principles of making computer multimedia and instructional design. (Pairote Teeronthanakul and others, 2003) The 5 steps of making computer multimedia and improvement in every step make the computer multimedia animation lesson had very good quality. The study of learning achievement that the posttest score was significantly higher than the pretest score at the level of .05 because the students were individually able to choose the unit as they want. The computer multimedia animation lesson presented the content by picture, animation and multimedia. This made the students understand. The study of intention to gain 10 desired characteristics that was at the level of 'most' because the animation and multimedia used for presenting the content were able to stimulate and motivated the students to study, understood and learned with funny. (Pallop Piriyasurawong, 2008) The study of satisfaction that the students satisfied to the computer multimedia animation lesson at the level of 'most'. This caused by the content presentation was simply and easy to understand. The content in form of picture, animation and interesting multimedia including the appropriate on the students' age made the students satisfied to the computer multimedia animation lesson. (Yaowalak Tiaranabanchong, 2011) All of the results can be concluded that the computer multimedia animation lesson are able to use for Prathom Suksa 4 students to gain knowledge and intend to gain 10 desired characteristics with balanced physical, knowledge and ethics, and the research findings also used as the research and development on computer multimedia animation lesson for enhancing the other characteristics.

References

Ministry of Education. (2008). *Core Curriculum of Basic Education 2008* (pp.5). Bangkok: Kurusapa Ladprao Press.

Natakorn Songkram. (2010). *Multimedia Development and Design* (pp.5). Bangkok: Chulalongkorn University Press.

Pairote Teeronthanakul and others. (2003). *Design and Production of e-Learning Computer Lesson* (pp.9-214). Bangkok: Bangkok Supplementary Media.

Panllop Piriyasuriwong. (2008). *Instructional Multimedia* (pp.9-15). Bangkok: Technical Education Development Press.

Yaowalak Tiaronbanchong. (2001). *Knowledge of Educational Multimedia* (pp.21). Bangkok: Textbook Development Center, Academic Department, Ministry of Education.

Akademik Çevrenin İki Dilli Öğrenciler Hakkındaki Görüşleri

Nevin Akkaya
Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi
nevin.akkaya@deu.edu.tr

Cenan İşci
Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi
cenanisci@artvin.edu.tr

Özet
Küreselleşen dünyada farklı kültür gruplarına ve dil yapılarına sahip ülkelerin sayısı gittikçe artmaktadır. Bir ülkenin tarihsel süreci, yönetim stratejileri, eğitim politikası, sosyolojik yapısı o ülkede birden fazla dile sahip bireylerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. İletişim becerisinin artığı, birden fazla dile sahip olmanın önem kazandığı günümüz dünyasında bu durumun yaşanması olağandır. Birden fazla dile sahip olan bireyler, bireyin duygu ve düşüncesini dile getirmesine yardımcı olan dil kavramına farklı bir boyut getirmekte ve araştırmacıları bu bireylerle ilgili çalışmalara yönlendirmektedir.
İki dillilik ve iki dilli bireyler farklı disiplinler tarafından çeşitli boyutlarda ele alınmakta ve araştırma konusu olmaktadır. Özellikle iki dillilik kavramının ve bu kavramın yaratmış olduğu iki dilli bireylerin eğitim sistemindeki yansıması merak edilen konular arasındadır. Başlarda araştırmacılar; iki dillilik, kimlere iki dilli birey denilebilir, iki dilli bireyin anadili konuşucularından farkı nedir, iki dilli bireyin topluma yansıması nasıldır gibi konular üzerinde çalışmalara yoğunlaşmış ve bu konulara açıklık getirmeye çalışmıştır. İlerleyen zamanlarda iki dilli öğrenciler ve bu öğrencilerin eğitim sistemindeki yeri dikkat çekmiş ve son zamanlarda iki dilli öğrencilerle ilgili tartışmalar, araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar genellikle okul öncesi, ilköğretim ve lise sürecinde eğitim gören iki dilli öğrencilere ve bu öğrencilerin lisans öncesinde görev yapan öğretmenler tarafından algılanışına yönelik olmuştur. Araştırmacılar özellikle lisan ve lisans sonrası eğitim sürecindeki iki dilli öğrencilerin akademik başarıları ve bu öğrencilerin üniversitedeki akademisyenler tarafından algılanışı üzerinde durmamıştır. Bu çalışma iki dilli öğrencilerin akademik başarılarının ve dilsel, bilişsel becerilerinin akademisyenler tarafından nasıl algılandığını belirlemektedir.

Giriş

İki dilli bireyin eğitim yaşamını etkili ve verimli bir şekilde sürdürmesi için dilsel ve bilişsel becerilerinin doğru saptanması ve uygun eğitim ortamının sağlanması gün geçtikçe önem arz etmektedir. Bilişsel becerilerin gelişiminin akademik başarının temeli olduğu her eğitimci tarafından bilinir (Yağmur, 2007). Bazı araştırmacılar bu durumu dikkate almakta ve iki dilliliğin dilsel, bilişsel ve iletişimsel beceriler üzerindeki etkisi üzerine çalışmalar yapmaktadır. Yapılan bu çalışmalar 1970'li yıllara kadar var olan algının doğru olmadığını, iki dilliliğin eğitim yaşantısında bir sorun olarak algılanmaması gerektiğini göstermekte ve iki dilli bireyin akademik yaşantısını verimli bir şekilde sürdürebilmesi için bireye uygun eğitim ortamının oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir. Yağmur'un (2007) Duisburg kentinde 5.330 çocukla yapmış olduğu çalışmanın bulguları da iki dilli bireylerin akademik yaşantılarının avantajlı bir şekilde sürdürebilmesi için bu bireylere yönelik uygun öğrenme ortamlarının olması gerektiğini belirtmektedir.
İki dilli bireyler, her iki dile hâkim olma becerilerine göre kavramsal gelişimlerini ve eğitim süreçlerini olumlu ya da olumsuz bir şekilde tamamlamaktadır. Bu durum Kanadalı dilbilimci Jim Cummins'in yapmış olduğu çalışmalarda da ifade edilmiş, Cummins'e (1979) göre, iki dilli çocukların bilişsel becerilerinin düzenli gelişebilmesi ve iki dilliliğin zihinsel gelişim üzerinde yapacağı olumlu etkiden faydalanabilmeleri için dilsel beceriler açısından belli bir seviyeye ulaşmaları gereklidir. Bu temel seviye dilsel ve bilişsel bir eşik niteliğindedir (Aktaran: Yağmur, 2007). Bu durum her iki dilde dilsel gelişimi yetersiz olan iki dilli bireylerin kavram ve bilişsel gelişiminin kısıtlı olabileceğini göstermektedir. Bu da eğitim yaşamında ciddi sıkıntılara neden olabilmektedir. Eğitimciler iki dilli bireylerin yaşadıkları sıkıntılara dikkat etmeli ve bu durumu olumluya çevirecek çalışmalarda, düzenlemelerde bulunmalıdır.

İki Dillilik

Dilsel ve zihinsel beceriler paralel gelişmektedir. Dil ve zihin bir birinden ayrı düşünülemez. Analitik, yaratıcı ve soyut düşünme, algılama, kavrama, sorgulama gibi zihinsel faaliyetler dil ile paralel bir çizgide ilerlemekte ve gelişmektedir.
İki dillilik; dilbilim, sosyoloji, psikoloji, pedagoji gibi disiplinlere konu olmakta ve her disiplin iki dilliliği farklı boyutta incelemektedir. Bu nedenle Latince iki anlamına gelen "bi" ve dilbilim anlamına gelen "lingualism" kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşan bilingualism yani iki dillilik farklı bakış açılarıyla tanımlanmaktadır.

Çünkü Butler ve Hakuta'nın (2006) da ifade ettiği gibi "İki dillilik karmaşık bir psikolojik ve sosyo-kültürel dilbilimsel davranıştır ve çok boyutlu yönleri vardır."
İki dillilik tanımlarında iki dilliğin iletişim ve sosyal boyutu dikkat çekmektedir. Romaine (1995) iki dilliliğin "sadece bireylere özgü bir davranış şekli" olmadığını ve "farklı gruplar arasında dil iletişimine ve neticesinde de iki dilliliğe" neden olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Butler ve Hakuta (2006) iki dillilik için "İletişim için kullanılan iki ya da daha fazla dilbilimsel kodun lehçeleri de dâhil eden dil yoluyla etkileşimleri sonucu ortaya çıkan bireylerin ya da grupların psikolojik ya da sosyal durumlar" tanımını yapmaktadır.
Rolffs, (2009) ise iki dilliliği "İki dili ve iki kültürü bilmek ve anlamak; bir dilin diğerine nazaran daha iyi veya daha zayıf olması; iki dili bir arada kullanmak (codeswitching) ; iki dilde düşünmek ve hissetmek, her iki dilin el kol hareketleriyle, iki dilin vurgu özelliğiyle konuşmak; çocukların becerisini veya zekâsını zorlamak değil, tam tersine geliştirmek; öğretim yönteminin ve sisteminin geliştirilmesi/değiştirilmesi; anadiline sahip çıkmak; zengin bir potansiyele ve kaynağa sahip olmak demektir (Aktaran: Arslangil, 2013)." şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanıma bakıldığında iki dilli bir bireyin her iki dilin kültürünü bilmesinin dışında her iki dilde de düşünebilmesi ve yeri geldiğinde rüyalarını o dillerde görebilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır.
Ayrıca iki dillilik tanımlarında her iki dilde de dilsel beceriye sahip olmak vurgulanmaktadır. Luchtenberg'e (2002) göre iki dillilik; iki dili kullanabilme kapasitesidir. Ayrıca Bloofield (1933) iki dilliliği; "her iki dilin de iyi şekilde kullanılabilmesi", Haugen (1953) ise "dilde anlamlı ifadeler ortaya koyabilmek" şeklinde ifade etmektedir.
İki dillilik tanımlarına bakıldığında her iki dile maruz kalma zamanı dikkat çeker. Baker'ın da belirtiği üzere birey her iki dile eşzamanlı ya da ardışık maruz kalmaktadır. Baker'a (2001) göre eşzamanlı iki dillilik, "bir çocuğun ikinci dilini çok erken yaşlarda ilk diliyle birlikte (resmi olmayan biçimde) öğrenmesi" dir. Bu duruma en iyi örnek anne ve babanın farklı dilleri konuşması ve çocuğun bu dillere aynı anda, eşzamanlı olarak maruz kalması gösterilebilir. Ardışık iki dillilik ise dilin resmi öğrenme yoluyla ilk dilden sonra kazanılmasıdır. Çocuğun eğitimle, resmi bir şekilde ikinci dili öğrenmesi durumudur. Bu durum ikinci dili doğuştan ve sonradan öğrenen iki dilli bireylere dikkat çekmektedir.

İki Dillilik Avantajları/Dezavantajları

İki dillilik; Blancve Hammers gibi araştırmacı tarafından bir artı, toplumsal bir zenginlik, sosyal bir statü ve bireysel bir başarı olarak algılanırken; kimi araştırmacılar ise iki dilliliğin bireyde zihinsel bir karışıklığa neden olduğu, dilsel ve düşünsel beceriler üzerinde olumsuz etki yarattığı gerekçesiyle iki dilliliği olumsuz bir olgu olarak görmekte ve bu durumun bir avantaj değil dezavantaj olduğunu belirtmektedir.
İki dillilik ve zeka ilişkisini inceleyen araştırmalar farklı sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlardan bazıları iki dillilik ve zeka arasında olumsuz bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar; tek dilli ve iki dilli bireylere zeka testi (IQ) uygulamış ve uyguladıkları bu testlerde iki dilli bireylerin tek dilli bireylere göre sözel bölümde geride kaldıklarını ifade etmiştir. Bazı araştırmacılar ise iki dillilik ve zeka arasında bir ilişki olmadığını ifade etmiştir. Pintner ve Arsenian (1937), Amerika'daki İbranice-İngilizce iki dilli toplulukta yaptıkları çalışmada, tek dillilerle sözel ve sözel olmayan IQ açısından bir farka rastlamamışlardır (Aktaran: Bakırlı,2008). Bu durum iki dilliliğin bir avantaj olabilme ihtimalini gündeme getirmiş ve araştırmacılar iki dillilik ve zeka arasındaki avantaj ilişkisini araştırmaya başlamıştır. 1962 yılında Peal ve Lambert'in yapmış olduğu çalışmanın bulguları iki dillilik ile zeka arasında zararlı bir ilişkinin olmadığını göstermiştir.
Araştırmacılar iki dillilik ve zeka arasındaki ilişki ile ilgili olumlu ya da olumsuz kesin, güvenilir bir çalışma olmadığını belirtmektedir. Bunun sebebi olarak da yapılan çalışmalarda iki dilli bireylerin her iki dilde de sahip oldukları dilsel becerilerin yeterli ve aynı düzeyde olmayışı, zekanın tanımına bakıldığında zekayı etkileyen birçok etmenin olması, zekanın tek bir boyutta olmaması ve her bir bireyin farklı derecelerde, çeşitli zeka türlerine sahip olması gösterilmektedir. Ayrıca bireyin bilişsel yetenekleri farklı bir yelpazede oluşmakta ve her bireyin biyopsikolojik potansiyeli farklılık göstermektedir.
"İki dillilik fakirler için ne ağır bir yük ne de zenginler için bir lükstür. Daha önce de belirtildiği gibi iki dillilik, her iki dili de konuşan için büyük pozitif bir kazançtır. Bununla birlikte, tüm köprülerde olduğu gibi gözlenmeli ve gerektiğinde tamir edilmelidir" (Fishman 1991). Fishman bu tanımıyla iki dilliliğin kötü bir kader olmadığını, kültürler arasında geçişi kolaylaştırdığını ve kültürleri bir potada erittiğini vurgulamaktadır.
Kimi araştırmacılar ise iki dilliliğin avantajlarını farklı bakış açısıyla dile getirmekte ve iki dilliliğin bireyde iletişim ve empati kurabilmeyi kolaylaştırdığı, farklı bakış açılarıyla dünyayı algılamalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Grosjean (1982) ise bu durumu "Çoğu iki dilliler farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurabilmeyi oldukça önemli görmektedirler. Bu kişiler iki dilliliğin farklı bakış açıları kazandırdığına, açık görüşlülüğü desteklediğine, iş bulma alanında kolaylıklar kazandırdığına ve yabancı dilde yazılan bir metni okuyabilmek gibi avantajları beraberinde getirdiğini düşünmektedirler." şeklinde ifade etmektedir. Cummins (1979), farklı düşünme parçalarında iki dillilerin tek dil bilenlere oranla daha başarılı olduklarını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Peal ve Lambert'da (1962) iki dilli bireyler için "İki dil sistemi ile birlikte, iki dillinin entelektüel

deneyimi kişiye zihinsel bir esneklik, kavram dizininde bir üstünlük ve zihinsel yetilerin düzenlenmesinde çeşitlilik kazandırmaktadır." ifadelerini kullanmaktadır.

Çok kültürlü bir ulus olan ve bünyesinde farklı milletlerden insanları barındıran Amerika Birleşik Devletlerinde iki dillilik bürosu (Bilingual Education Office) aşağıdaki maddelerle iki dilliliğin avantajlarını sırlamaktadır:

Ekonomik ve Ticari Faydaları:
Ekonomik görüş geliştirilmesi
Küresel ekonomide yeterli hale gelmek
Satış becerileri geliştirme
Diğer siyasi sistemler hakkında bilgi sahibi olabilme

Kişisel ve Sosyal Faydaları:
Değişen sosyal yapıda iletişim yeteneği geliştirme
Kültürel ve dilsel sınırlarını genişletme
Diğerlerini daha iyi anlama
Kültürel olguları daha derin bir seviyede anlama
Aile üyeleri ile daha iyi ilişkiler geliştirme
Aile ve toplum değerlerini anlama
Farklı bir sistemin değerlerini daha iyi anlama
Başarılı seyahat deneyimleri edinebilmek

Kavramsal ve Akademik Faydaları:
Anlama ve okuma süreçlerini geliştirmek
Akademik çalışmaları inceleme şansına sahip olmak
Farklı metinlerden bilgi edinebilmek
Farklı dil yapılarındaki nüansları yakalayabilmek
Düşünme süreçlerini geliştirebilmek
Sorgulama ve mantık süreçleri oluşturmak
Çok yönlülük sağlamak
Yeni dünyalara açılmak

Akademik çevrede iki dillilik avantaj olarak görüldüğü kadar dezavantaj olarak da görülmektedir. Genellikle bu durum sosyal, kültürel, zekâ ve dilsel beceri alanlarında ele alınmaktadır. Sosyal çevrede hakim olan dil azınlık diline baskın olmakta, birey ev ortamı ve dış dünyada farklı dillere maruz kalarak dil karmaşası, dil sorunu yaşamaktadır. Edinilen dil kültürden bağımsız düşünülemez ve bu durum da birey ikilem içerisine düşmektedir. Çünkü birey "Yeni bir dili öğrenme aşamasında o dili iyi bir şekilde öğrenip akıcılığa sahip olurken kendi ana dilinde zayıflamaya sebep olan kültürel adaptasyonun bütünsel bir parçasıdır" (Hamers ve Blanc 1989).

İki dilli bireylerde görülen bir başka durumda dil karışması ve kelime ödünç alma durumlarıdır. Salzman (1978) "Bir dile yeni kavram ve kültür öğelerini eklemek veya kaydetmek için ya başka dillerden kelime ödünç alınabilir ya da var olan dil içerisinde yeni bir kelime oluşturma yoluna gidilebilir" şeklinde bu durumu ifade etmektedir. Dil karmaşası yaşayan birey planlı ve organizasyonlu bir biçimde kendini ifade edememektedir.

Bazen iki dilli birey hem ana dillinde hem de ikinci dillinde anlamsız ve yetersiz cümleler kurmakta ve kendini ifade ederken zorlanmaktadır. Yarı iki dillilik de dediğimiz bu durumda birey her iki dilin de doğal kullanıcısı olmasına karşın her iki dildeki dilsel yetersizliklerden dolayı bilişsel yetersizlik yaşamakta ve bu durum düşünme yeteneğini ve iletişim becerilerini olumsuz etkilemektedir.

İki dilliliğin avantaj ve dezavantajları ile ilgili görüşlere bakıldığında iki dilli birey her iki dilde de eşit ve kaliteli bir edinim süreci geçirmeli, her iki dilin doğal konuşucusu olacak şekilde dilsel ve bilişsel beceriye sahip olmalıdır. Neumann (2007) dediği gibi "iki dillilik kişinin hayatında sancılı veya hayal kırıklıklarıyla bezenmiş bir süreç olarak yaşandığında, bunun temelinde yatan nedenler kişinin kendisinde değil, uygunsuz sosyal koşullar" dır. Bu nedenle iki dillilik bir sorun olarak algılanmamalı ve bu konuyla ilgili yeterli çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmanın Amacı

Eğitim sürecinde iki dillilik kavramının ve iki dilli bireylerin akademik başarılarının akademisyenler tarafından algılanışı ve akademisyenlerin bu bireylere karşı bakış açıları önemli bir yer tutmaktadır. Çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesindeki akademisyenlerin "iki dillik kavramına ve iki dilli öğrencilerin akademik başarılarına" yönelik düşüncelerini belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi yöntemi uygulanmış, akademisyenlerin iki dilli bireylerin akademik başarıları hakkında düşünceleri tespit etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlık aşamasında aynı fakülteden ve farklı bölümlerden uzman görüşlerine başvurulmuş ve önerilen düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmada uygulanan görüşme formu Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde görev yapan 10 kişilik bir örnekleme uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemi amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiş, seçilen akademik personel alan bilgilerine, iki dilli birey oluşlarına ve yurt dışında eğitim görüp, iki dilli öğrencilere ders vermelerine göre tespit edilmiştir. Bu özelliklere göre belirlenen akademik personelden iki dillilik kavramına ve iki dilli öğrencilerin akademik başarılarına yönelik veri toplanmıştır. Veriler açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formlarıyla ve bire bir görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından okunmuş, temalar oluşturulmuş ve oluşturulan temalara yönelik kodlar belirlenmiştir.

Uygulama süreci sonunda katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular doğrultusunda bir kod listesi oluşturulmuş ve bu kodlar dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur. Belirlenen kodlar 2 tema başlığı altında değerlendirilmiştir. İçerik analizi süreci sonunda ortaya çıkan kod listesi ve bu kodların oluşturduğu temalar şu şekildedir:

Tema: İki dilli birey dilsel beceri ilişkisi

Kodlar: < istenilen seviyede < İstenilen seviyede değil
<dili edindiği ortam

Tema: İki dilliliğin avantaj ve dezavantajları

Kodlar: < iletişim becerilerine olumlu katkısı <iletişim becerilerine olumsuz katkısı
< bilişsel becerilerine olumlu katkısı <bilişsel becerilerine olumsuz katkısı
<akademik başarılarına olumlu katkısı <akademik başarılarına olumsuz katkısı

Yukarıdaki temalar altında sıralanan kodlar yine bu temalar altında tablolaştırılmıştır. Bu tablolarda kodlarla ilişkili olan katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yapılmak suretiyle belirtilmiştir. Bu bağlamda yüz yüze görüşmelerden elde edilen veriler tablo 1, tablo 2 ve tablo 3 şeklinde, doğrudan ifadelerden alıntılar yapılarak tablolaştırılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu çalışmaya Eğitim Fakültesinde görev yapan 12 akademisyen dahil edilmiştir. Bu 12 akademisyenden iki tanesi yarı yapılandırılmış görüşme formu için pilot katılımcı olarak kullanılmış ve araştırma dışında tutulmuştur. Bu çalışmaya 10 katılımcı dahil edilmiştir. Katılımcılardan K3'ün kadrosu İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalındadır. Ancak eğitim fakültesinde İngilizce derslerini yürütmektedir.

Tablo 1 Katılımcıların Demografik ve Bireysel Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Anabilim Dalı	Ana Dili	Bildiği Yabancı Diller
K1	Erkek	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Kürtçe-Türkçe	İngilizce
K2	Erkek	Türkçe Eğitimi	Türkçe	İngilizce-Rusça
K3	Erkek	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Türkçe	İngilizce-Fransızca
K4	Erkek	Türkçe Eğitimi	Türkçe	İngilizce
K5	Erkek	Fen Bilgisi Eğitimi	Türkçe-Bulgarca	İngilizce
K6	Erkek	Fen Bilgisi Eğitimi	Türkçe	İngilizce
K7	Kadın	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Türkçe	İngilizce
K8	Erkek	Eğitim Bilimleri	Türkçe	İngilizce
K9	Erkek	Eğitim Bilimleri	Türkçe	İngilizce-Almanca-Fince
K10	Erkek	İlköğretim Matematik	Türkçe	İngilizce

Tablo 1 incelendiğinde bazı katılımcıların ana dili hanelerinde iki dilin olduğu görülmektedir ve katılımcılardan K1 ve K5 iki dilli bireydir. K1 için Kürtçe ve Türkçe, K5 için de Türkçe ve Bulgarca ana dilidir.

Tablo 1'de yer almayan bir özel durumu belirtilmesi gerekir. Katılımcılardan K1 Türkiye doğumludur. Ailesinde konuşulan dil Kürtçedir ve Türkçe ile 7 yaşında ilkokula başladığında karşılaşmıştır. Katılımcılardan K5 Bulgaristan'da doğmuş, üniversite yıllarına kadar Bulgaristan'da eğitim almış ve üniversiteyi Türkiye'de okumuştur. Ailesinde konuşulan dil Türkçedir ve Bulgarcayla kreşe verildikten sonra 5 yaşında iken karşılaşmıştır. K1 eğitim hayatı boyunca Türkçeyi kullanmasına rağmen ailesiyle ve yakın çevresiyle Kürtçe konuştuğunu ifade etmiştir. Bu durum K5 içinde geçerlidir. K5 okulda Bulgarcayı kullandığı halde evde ailesiyle Türkçe konuştuğunu ve bu durumda ısrar ettiğini söylemiştir. K5 bu durumu açıklarken "Bulgarcaya maruz

kaldığım sürece ailemle Türkçe konuşmaya devam ettim. Çünkü evde ailemle Bulgarca konuşmaya utanıyordum." ifadesini kullanmıştır.

Tablo 2 Öğretim Elemanlarının İki Dilli Bireylerin Dilsel Becerileri Hakkındaki Görüşleri

Katılımcı	İki dilli bireylerin dilsel becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu beceriler hangi seviyededir?	Kodlar
K1	İki dilli bir bireyim ve her iki dile de hâkimim fakat Türkçem ana dilim kadar iyi değil.	< İstenilen seviyede
K2	Dilsel becerileri istenilen seviyede değil.	
K3	İki dilli bireylerde öne çıkan konuşma becerisi.	
K4	Dilsel becerileri toplumsal kategoriye göre değişiyor.	< İstenilen seviyede değil
K5	Hangi dile ne kadar maruz kaldığına göre değişir.	
K6	Bu konuyla ilgili bir fikir yürütemeyeceğim.	
K7	Dili edindiği yere göre değişir.	
K8	Bu durum yetiştiği ortama ve yetişme şekline göre değişiyor.	< Dili edindiği ortam
K9	Disiplinli bir şekilde, eş zamanlı her iki dile maruz kalırsa her iki dildeki dilsel becerileri aynı seviyede olur. Aksi durumda iki dilli birey yarım dilli olur.	
K10	İki dilli birey tanımınıza ve iki dilli bireyin yaşadığı ortama, kültüre göre değişiyor.	

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılardan iki dilli bir birey olan K1 ve K5 kendi yaşantılarından hareketle bu soruya cevap vermektedir. K1 Türkçesinin ana dili kadar iyi olmadığını söylemekte ve bu durumu "Bazen bazı sesleri zor çıkarıyorum ve ana dilimdeki kelimeyi Türkçe konuşurken hatırlamakta zorlanıyorum." şeklinde ifade etmektedir. Katılımcılardan K5 ise kendisinden hareket ederek hangi dile daha çok maruz kaldıysam o dildeki dilsel becerilerim diğer dilime göre daha ileri seviyede görüşünü bildirmekte ve "…Türkiye'de yaşamaya başladıktan sonra Bulgarcam, Bulgaristan'dayken Türkçem geriydi. Fakat her iki dilde de unutma ya da dilsel becerilerde tam anlamıyla temel düzeye inme durumu olmadı." diyerek aslında her iki dilde de dilsel becerilerinde tam anlamıyla bir gerilemenin olmadığını belirtmektedir.

Katılımcılardan K3 iki dilli bireylerde konuşma becerisinin dikkat çektiğini belirtmekte ve bu durumu "Konuşma seslerle ilgili, karşılıklı dilsel alışveriş var. Konuşma hedeflenen düzeydedir. Okuma, yazama belki de materyal eksikliğinden, eğitim eksikliğinden dolayı istenilen seviyede olmayabiliyor." cümleleriyle ifade etmektedir.

Katılımcılardan K4, K7, K8, K10 iki dilli bireylerin dilsel becerilerindeki seviyenin bulundukları ortama, aldıkları eğitime ve kişisel özelliklerine göre değiştiğini ifade etmektedir. Katılımcılardan K4 iki dilli bireylerin dilsel becerilerinin toplumsal kategoriye ve almış olduğu eğitim kalitesine bağlı olarak değiştiğini belirtmektedir. Aynı şekilde katılımcılardan K6 bu durumu "Anne ve baba farklı dilleri konuşuyor ve çocuk aile içinde her iki dile de maruz kalıyorsa mükemmel seviyeye ulaşır. Bizim ülkemizde yaşanan iki dillikten bahsedersek birey yedi yaşında ikinci dille karşılaşıyorsa istenilen seviyede olmaz. Yani ikinci dili istenilen seviyeye çıkmaz. Diğer dili tam eğitim almadan, sadece kitaplarda ya da öğretmenden öğrenmeye çalışırsa istenilen seviyede olmaz." cümleleriyle ifade etmektedir. Ayrıca katılımcılardan K6 iki dilli öğrencilerinden yola çıkarak "Kendi iki dilli öğrencilerim aile içinde her iki dile maruz kalmamış, ikinci dili okul çağında öğrenmişlerdi. Onlarda anlamada eksikliğin olmadığını fakat konuşma, okuma ve yazma becerilerinde ciddi sıkıntılar yaşadıklarını gözlemledim. Anlıyorlar ama kendilerini uygun kelime bulamadıkları için ifade edemiyorlar. Ayrıca dilbilgisi açısından da sorunları var. ÖSS sınavını kazanıp iyi bir yere geldikleri halde dilbilgisini hatalı ve yanlış kullanıyorlar." cümleleriyle gözlemini belirmektedir.

Katılımcılardan K9 iki dilli birey tanımına göre, iki dilli bireyin içinde bulunduğu kültüre göre dilsel becerilerdeki seviye hakkında görüş belirtilebileceğini söylemektedir. "Eğer her iki dili de ana dili gibi konuşuyor, anlıyor ve yazıyorsa dilsel becerileri istenilen seviyededir. Ama ikinci dilini çok kullanmıyor, ihtiyaç duymuyor ve ikinci dilinde yaşadığı kültürde bir sorun yaşıyorsa o dildeki dilsel becerileri istenilen seviyede olmuyor. Örneğin çocuk Türk ve İngiltere'de yaşıyor. Türkçeyi kullanmak gereği duymuyor ve Türkçe yaşadığın kültürde ona bir yarar sağlamıyor. O kişi bir süre sonra Türkçeyi kullanmayı bırakır. Konuşma esnasında aklına İngilizce kelimeler gelir ve Türkçe ile İngilizce arasındaki geçişlerde sorun yaşar." cümleleriyle görüşünü ifade etmektedir.

Tablo 3 Öğretim Elemanlarının iki dilliliğin avantaj ve dezavantajlarına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Katılımcı	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	Kodlar
İki dilli olmanın, birden fazla dilin kullanılmasının veya öğrenilmesinin bireyde yaratmış olduğu etki	=	-	+	=	+	+	+	+	+	+	< İletişim becerilerine olumlu katkısı <İletişim becerilerine olumsuz katkısı < Bilişsel becerilerine olumlu katkısı <Bilişsel becerilerine olumsuz katkısı <Akademik başarılarına olumlu katkısı <Akademik başarılarına olumsuz katkısı
	(+) Olumlu (-) Olumsuz (=)Kararsız										

Tablo 3 incelendiğinde birden fazla dile sahip olmanın, birden fazla dilin kullanılmasının veya öğrenilmesinin bireyde yaratmış olduğu etki hakkında 7 katılımcı olumlu, 1 katılımcı olumsuz ve 2 katılımcı kararsız kalarak hem olumlu hem de olumsuz görüş belirtmektedir.

Kendisi de iki dilli birey olan K1 bireyin birden fazla dile sahip olmasının akademik açıdan bireye katkı sağladığını ve çevresiyle iletişim kurmasını kolaylaştırdığını söylemektedir. Çevresiyle kurduğu iletişim kolaylığını ise "Memleketime gittiğimde oradaki eşle dostla, köylüyle daha rahat konuşuyorum." sözleriyle ifade etmektedir. Katılımcılardan K1 iki dilli bir birey olmanın kendisine avantaj sağladığını belirtmesine rağmen zaman zaman iki dile sahip olmanın kendisinde kavram, kelime ve yapı kargaşası yarattığını ve bu nedenle her iki dilde de sorun yaşadığını söylemektedir.

Katılımcılardan K2 iki dilliliği çözülmesi gerekilen bir problem olarak gördüğünü söylemektedir. Genel olarak iki dilli bireylerin okul ve meslek hayatlarında sorun yaşadıklarını bu nedenle iki dilli bireylerin tek dile indirgenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Katılımcılardan K3 karşılaştığı iki dilli öğrencilerden ve bireylerden yola çıkarak iki dilli bir birey olmanın bireyde olumlu etki yarattığını belirtmektedir. Bir dil bir insan iki dil iki insan sözünden hareket ederek bireyin kendini her iki dilde de ifade etmesinin bireyin daha hızlı, uygulamalı ve pragmatik olmasına yardımcı olduğunu söylemektedir. Ayrıca K3 pragmatik kavramını vurgulamakta ve iki dilli bireyin tek dilli bireye göre daha fazla bilişsel açıdan beynini çalıştırdığını ifade etmektedir. İki dilli bireylerin akademik başarıları hakkında düşüncelerini iki dilli akademisyen arkadaşlarını dikkate alarak cevaplamakta ve pek fazla kariyer bakımından ilerleme kaydetmediklerini vurgulamaktadır. İki dilli bireylerin yaşadığı sorunlarla ilgili ise bu bireylerin sosyal konularda sıkıntı yaşadıklarını ve daha içe kapanık olduklarını söylemektedir.

Katılımcılardan K4 bireyin birden fazla dili kullanmasının bireyde özgüveni arttıracağını ve bireyin iletişim becerilerini geliştireceğini ifade etmektedir. K4 ayrıca bireyin iki dilli olmasının bireyde ana dili kullanım becerisini ve başka dili öğrenirken diğer dil ile karşılaştırma yapıp kendi ana diline yönelik farkındalığını arttıracağını ifade etmektedir. Bilişsel becerileri hakkında iki dilliğin tek başına bireyin bilişsel becerisini arttırmada etkili olamadığını devreye farklı faktörlerinde girdiğini söylemektedir. İki dilli bireyin duyuşsal becerilerinin sosyal bağlamdan koparılamayacağını, sahip olunan ikinci dilin önemi, vasıfları ve toplum arasındaki konumuyla birlikte düşünülmesi gerektiğini belirtmektedir. Katılımcılardan K4 akademik başarıları iyi olan iki dilli öğrencileri olduğu gibi kötü olan öğrencilerinin de olduğunu ve bu durumun iki dilli bireyin dili edindiği süreç ve ortama göre değiştiğini söylemektedir. Ayrıca K4 akademik başarıları kötü olan iki dilli öğrencilerinin genellikle konuşma, yazma becerilerinde sorun yaşadıklarını, bu becerilerinin iki dilli olmayan öğrencilerine göre daha zayıf olduğunu ve kendilerini ikinci dillerinde ifade etmekte zorlandıklarını belirtmektedir.

Kendisi de iki dilli bir birey olan katılımcılardan K5 iki dilli olmanın dezavantaj değil bir avantaj olduğunu vurgulamaktadır. Tabiatı gereği içine kapanık bir birey olmasına rağmen iki dilli bir birey olduğu için çevresiyle daha kolay iletişime geçtiğini belirtmektedir. Akademik açıdan kendi yaşantısından yola çıkarak bu durumu "Ben dördüncü ve beşinci sınıfa kadar Bulgarcayı çok daha iyi öğrenmemişim ki vasatın biraz üstünde bir öğrenciydim. Orada en yüksek not altıydı ve ben üçlük bir öğrenciydim. Ama beşinci sınıftan sonra Bulgarcam ilerledi ki ortalamanın üstüne çıktım. Notlarım beş ya da altı gelmeye başladı. Eğitim dilini anlamaya başlamaya başladıktan sonra eğitim seviyem artmaya başladı." şeklinde ifade etmektedir. Bu durumunda iki dilli bir bireyin akademik başarısının akademik dildeki yeterliliğine göre değiştiğini söyleyebiliriz. Ayrıca katılımcılardan K5 iki dilli bireyin akademik başarısının yaşadığı sosyal çevreye bağlı olduğunu belirtmektedir.

Katılımcılardan K6 iki dilliğin bilişsel süreç ve akademik başarıyla doğrudan bir ilişkisinin olmadığını söylemektedir. Bu durumu "Bence iki dilli olmanın bireyin akademik başarısında bire bir etkisi yoktur." biçiminde ifade etmektedir.

Katılımcılardan K7 iki dilliliğin bir sorun olmadığını söylemektedir. İki dilli bir bireyin hayata bakış açısını gelişeceğini ve yaşamlarına farklı renkler katacaklarını belirtmektedir. Akademik başarılarıyla ilgili ise "İki dilli bireylerin algılama düzeylerinde sorun yok. Aksine kendilerini daha iyi ifade etmekteler ve zihinsel geçişleri daha rahat yapmaktalar. Lakin her iki dilde de yeterli düzeyde eğitim alamamış iki dilli bireylerde bu durum tam tersinedir. Eğitimlerini her iki dilde de tam alamadıkları için akademik başarıları düşüktür. Bu nedenle şahsen iki dilli bireyler birinci sınıfa başlamadan önce, okul öncesi döneminde devlet diliyle tanıştırılmalıdır." ifadelerini kullanmaktadır.

Katılımcılardan K8 iki dilli bir birey olmanın olumlu bir etkisinin olduğunu söylemekte ve bu durumun kültür boyutuna dikkat çekmektedir. Bu durumu "İki dilli birey bildiği dilleri konuşan toplumlar arasında bir köprü kuruyor. İki kültür arasında köprü oluşturulacak faaliyetler yapıyor." şeklinde ifade etmekte ve Almanya'daki Aziz Nesin okul örneğinden bahsetmektedir. Bu okulda dersler hem Türkçe hem de Almanca işlenmekte ve dersleri işleyen öğretmenler her iki dile ve o dillerin kültürlerine hakim kişilerden oluşmaktadır. Ayrıca iki dilli öğrencilerin çok boyutlu düşündüklerini, analiz ve sentez yapmada başarılı olduklarını ve bu nedenle akademik başarılarının olumlu olduğunu belirtmektedir. Katılımcı K8 konuşmasında iki dillilikte, bireyin her iki dildeki eğitiminin verimli ve eşit olması gerektiğini aksi takdirde iki dilli bireylerin yarı iki dilli birey olacaklarını ve bu durumun bireyi akademik olarak olumsuz etkileyeceğini vurgulamaktadır.

Katılımcılardan K9'da K8 ile aynı fikirdedir. İki dilliğin hiçbir açıdan olumsuz bir etkisini görmediğini söyleyen K9 katılımcı K8 gibi yarı iki dilliliğe dikkat çekmekte ve bireyin aynı anda, eşit ve nitelikli şekilde her iki dile maruz kalmasının önemli olduğunu aksi takdirde akademik açıdan yeterli olamayacaklarını ifade etmektedir. Bu durumu "Kesinlikle iki dilliliğin dezavantajı var denilmesine karşıyım. Ama eş zamanlı başlatılmazsa bizim Almayandaki Türk çocuklarımız gibi eşzamanlı Türkçe ve Almanca edinimi dinleme ve konuşma disiplinli bir şekilde başlatılmazsa orada tek riskten bahsetmem gerekiyor. O riskte dengesiz davranışlardır. Çünkü Bilingual dediğimiz şey aslında iki kültürle çatışma noktasıdır. Eğer çocuk kendini rahat bir şekilde hem Türkçe hem de Almanca ifade edemiyorsa ya da bu dillerden birinde dahi kendini tam olarak ifade edemiyorsa işte orada dengesiz davranışlar sergiliyor. Bu durumda akademik açıdan sorun yaratıyor." şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcılardan K10 iki dilli bireyin bildiği dilin dünyadaki popülerliğine göre akademik başarısının olumlu olacağını söylemektedir. Katılımcılardan K10 bu durumu "Birçok tecrübeyi gördüm yurt dışında bulunduğumda orada büyümüş birinci dili İngilizce olan Türkçeyi ve İngilizceyi çok iyi bilen bireylerin akademik açıdan çok artıları vardı. Çünkü İngilizce dünyada kabul gören ve akademik çevrede önemli olan bir dil ve onlar bu dili biliyorlardı." şeklinde ifade etmektedir. Ayrıca iki dilliğin bireyde yarattığı olumlu etkilerden birinin de kültür olduğunu, farklı kültürlere daha kolay adapte olduklarını ve bu durumun da bireyde empati yeteneğini geliştirdiğini belirtmektedir. Katılımcılardan K10 İki dilliğin olumsuz etkisi olarak kültür kavramından yola çıkmakta ve bu durumu "Bazen iki dilli birey tek bir kültürün içinde daha çok kalıyor ve bu durum bireyde kimlik karmaşasına neden oluyor." Şeklinde ifade etmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının "iki dillik kavramına ve iki dilli öğrencilerin akademik başarılarına" yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmaya on öğretim elemanı katılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi "İki dilli bireylerin dilsel beceri yeterlilikleri hangi seviyededir?" sorusudur. Bu soruya verilen yanıtlarda iki katılımcı bu seviyenin istenilen seviyede olmadığı (K1, K2), beş katılımcı ise bu dil düzeyinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşabileceğini dile getirmektedir (K4, K5, K7, K8, K10). Bu bulgular Yağmur'un(2007) araştırmalarıyla örtüşmektedir. Bir katılımcı iki dilli bireylerin konuşma becerilerinin diğer beceri alanlarına göre öne çıktığı için daha istendik düzeyde olduğunu; bir katılımcı da disiplinli bir şekilde eş zamanlı her iki dile maruz kalanlarda bu düzeyin eşit olabileceğini ifade etmektedir (K3, K9). Bir katılımcı ise bu konuda fikir yürütemeyeceğini belirtmektedir (K6).

Araştırmanın ikinci alt problemi "İki dilli bir birey olmanın avantajları ve dezavantajları nelerdir?" biçiminde belirlenmektedir. Bu soruya verilen yanıtlar genellikle olumlu yöndedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunluğu iki dilli olmanın bir avantaj olduğunu, iki dilli bireylerin zihinsel faaliyetlerde daha etkin olduklarını, farklı kültürel konulara daha çabuk adapte olduklarını dile getirmektedir. Araştırmanın bu sonuçları Cummins (1979), Grosjean (1982) ve Fishman'ın (1991) araştırmalarıyla örtüşmektedir. İki araştırmacı iki dilliliğin avantajları ve dezavantajları konusunda kararsızlık göstererek hem avantaj hem de dezavantajlarının olabileceğini belirtmektedir. Açıklamaları Salzman (1978) ve Neumann'ın (2007) araştırmalarıyla örtüşmektedir. Bir katılımcı ise iki dilliliği tamamen sorun olarak görmekte ve sorunun çözümünü iki dilli bireyi tek dile indirgemek olarak düşünmektedir.

İki dillilik günümüzde ülkemizle birlikte neredeyse tüm dünyanın bir gerçeğidir. O halde bu gerçeğin kabul edilmesi, iki dilli olmanın avantajlarının ortaya konması varsa sorunların belirlenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu araştırma eğitim fakültesinde küçük bir öğretim elemanı örneklemini kapsamaktadır. Eğitim ve öğretimin her basamağında iki dillilikle ilgili öğretmen ve öğrenci bakış açıları belirlenmelidir. Bu belirlemeler doğrultusunda uygun önerilerin geliştirilmesi birbirini daha iyi anlayan daha etkin bireylerin yetişmesine yönelik çalışmalara yol göstericilik yapacaktır.

Kaynakça

Baker, C. (2001). The Development Of Bilingualism. Hornberger, H.,N. (Ed.). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5.bs., s.85-109). Clevedon, GBR: Multilingual Matters Ltd..

Bakırlı, Özge Can (2008). İki Dillilikte Beyin ve Zeka. *Dil Dergisi*, *140*, 32-42.

Butler, Y. G. ve Hakuta, K. (2006). Bilingualism and Second Language Acquisition. In T. K. Bhatia, W. C. Ritchie (Ed.), *The Handbook Of Bilingualism* (s. 114-144). USA: Blackwell.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Company.

Cummins, J. (1979). Linguistic İnterdependence and The Educational Development of Bilingual Children. *Review Of Educational Research*, *49(2),* 222-51.

Fishman, Joshua A. (1991). *Reversing Language Shift: Theorotical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Great Britain: Multilingual Matters Ltd.

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages*. U.S.A.: Harvard College.

Haugen, E. (1953). *Bilingualism in the Americas*. Montgomery AL: University Of Alabama Press.

Hamers, Josiane F. ve Blanc, Michel H.A. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Great Britain: Cambridge University Press.

Luchtenberg, S. (2002). Bilingualism and Bilingual Education and Their Relationship to Citizenship From A Comparative German-Australian Perspective. *Intercultural Education, 13 (1),* 49-61. Erişim: 6.09.2015, http://www.tandfonline.com/loi/ceji20#.VhOBtPntmko

Neumann, U. (2007). Eğitim ve Öğretim Sürecinde Bir Kaynak Olarak Çokdillilik. A. Kaya ve B. Şahin (Ed.). *Kökler ve Yollar, Türkiye'de Göç Süreçleri (s.185-203)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Peal, E., ve Lambert, W. E. (1962). The Relation Of Bilingualism To İntelligence. *Psychological Monographs, 76 (27),* 1-23.

Rolffs, S. (2009). Anadilin Soyut Dil Edinimi Bakımından Önemi. Z. Korkmaz, E. Kunter ve O. Dağhan (Ed.). Göçmenlerin Anadili Sorunu ve Çözüm Önerileri, Sempozyum 2009. İstanbul: Kayhan Matbaası, Ss. 28-42.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism (2.bs.)*. Oxford: Blackwell.

Salzman, Philip, C. (1978). Ideology and Change in Middle Eastern Tribal Society. Man 13, 618 - 37.

Yağmur, K. (2007). İkidilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı. *Dil Dergisi, 135,* 60-76.

Not: Çalışmamızın 8. sayfasında gönderimde bulunulan Pintner ve Arsenian'ın (1937) eserine ulaşılamamıştır; ancak yapılan gönderim Bakırlı (2001c)'dan aktaran olarak metin içerisinde gösterilmiştir. Kendisi de Baker (2001) "Bilingualism and Cognition" adlı eserinden aktarım yapmıştır. Her iki çalışmada kaynakçada gösterilmektedir.

An Application Of A 3D Printer To Technical Higher Education

Tsuyoshi Akiyama
akiyama@kyokyo-u.ac.jp

Fumitaro Sekine
sekine@kyokyo-u.ac.jp

ABSTRACT
The 3D printer can be used quickly and easily for manufacturing complex-shaped products. Recently, numerous free software programs have emerged for 3D data modeling. Meanwhile, STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) education is considered to be important in various fields, and extensive researches have been conducted for the development and application of teaching materials. Within STEM education, it is necessary to study not only the theory of science and mathematics but also technology and manufacturing. Therefore, teachers must possess both technological and manufacturing skills.

This research reports on the study of 3D CAD and printers for designing products through making a parts tray. The results indicate that the application of a 3D printer is effective in forging interest in manufacturing education.

INTRODUCTION
In recent years, 3D Printer has become popular and readily available. It can easily be used for manufacturing complex-shaped products. Express 3D printers for fused deposition modeling is sold at a low price and does not breakdown often due to its simple construction, therefore making them suitable for use in schools. We can easily use many three-dimensional CAD, in order to easily create three-dimensional data. On the other hand, there has been a growing importance of STEM education (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) in Europe and North America and other countries hence expanding the variety of research.
The teachers of the STEM education not only require a skill of science and mathematics but also that of technology and engineering. Meanwhile an awareness of environmental problem is increasing globally, so an importance of environmental education has also grown.

In Japan, there have been growing concerns of the drop in the young generation's interest in science and mathematics, and their will for manufacturing have shown decline. In response to this the importance of STEM education was further emphasized, and research of teaching materials and related fields have developed in Japan.

There are many college students enrolled under the department of Technology Education training to be teachers, and many of them have little experience in designing. Figure 1 shows the results of the summary of a questionnaire for the experience of the design and processing amongst students participating in 2015. From this figure, we can

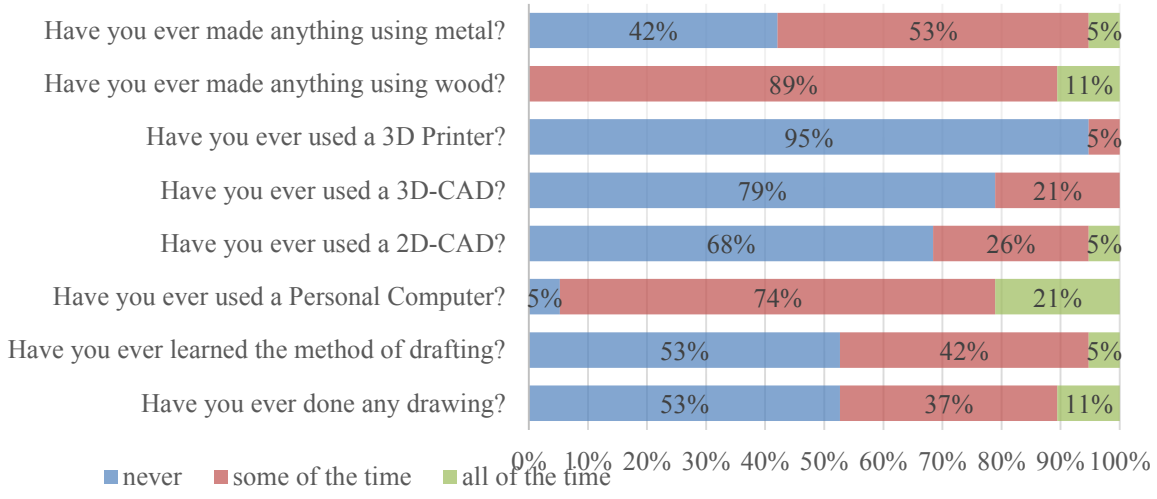


Figure 1. The student's experience of technology

say that a lot of them do not understand the process of manufacturing, perhaps due to little interest on the topic of manufacturing and technology. Students are required to gain more knowledge on design and works, therefore it is necessary to increase their interest on technology and raise their motivation to learn.
Case studies of 3D printers in the education setting includes study on a Greek high school using the open-source 3D printer for teaching materials (Vasilis, 2015, pp.118-128), and a study using the 3D printer in the school of the United Kingdom (Department for Education, 2013, pp.1-23).

It has been reported that teachers under training demonstrated a significant increase in motivation and learning attitude when practical exercises involving the making of things using the 3D printer were implemented as teaching material. (Toshikazu, 2013, pp.111-116) Utilizing of 3D printer in the education field have also been reported in the United States and other countries. (Hiromi, 2013, pp.7-11) In addition to this, there are reports on practical examples using the 3D printer at the national institute of technology in Japan. (Takuya, 2014, p.59)

We have developed and practiced teaching materials to study the control and processing technology of biped robot that included electric circuits and servomotors. (Tsuyoshi, 2010, pp.29-30) Such teaching material allowed candidates to learn about the technology but not necessarily about designing.

In such situation, we developed the teaching materials involving 3D CAD and 3D Printer. This approach provided opportunities to teach the entire process from design to work, through making of tray operating 3D CAD parts and operating the 3D printer. Such approach is currently being practiced during the introduction of technology education in teacher training college.

THE DEVELOPED TEACHING MATERIALS

The developed teaching material is involves using 3D CAD and 3D Printer to learn the process of manufacturing things with the design parts tray partition that contains the screw in response to required size and length by themselves. Table 1 shows the contents of the lesson. In this lesson, the 3D CAD used was the "Autodesk Inventor Professional" by Autodesk, Inc., which is provided freely in the education's institutions in Japan. It is a general 3D CAD and ready for immediate use. (Autodesk, 2014) The software is not only available to universities, but it can be used free of charge in other educational institutions such as junior high school. Autodesk. Inc. has also provided other free 3D CAD (Tsutomu, 2014, pp.151-173).

There are equivalent modeling methods and materials for the 3D printer. (Kohji, 2014, pp.103-114) It is necessary to select the appropriate models based on accuracy, operating time and production costs accordingly.
The 3D printer used in this paper is low-cost and rarely have issues with breaking down, due to its simple

Table 1. The contents of a lesson

Time	Contents
0.2h	1) About the design. - An explanation for a requirement and a specification. - A size of screw in store, the number of it, a shape of screw, an easy pick of screw, and etc. 2) About a materials. - The properties of ABS and PLA. - A plastic and environmental issue.
1h	3) The design. - The conclusion for a size of partition and a shape of it, a material of it. 4) The basic operation of the 3D CAD. - Modeling a parts tray.
0.3h	5) Adding partition. - The making for partition that design by themselves. - The making for 3D Data.
-	6) Output. - Output for the 3D printer.

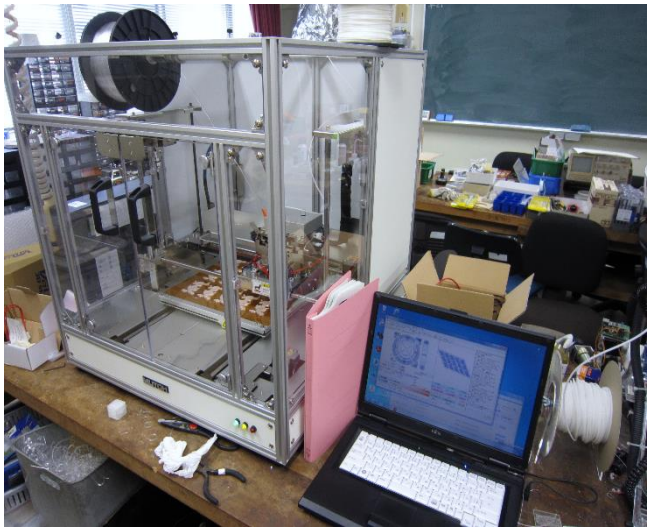


Figure 2. The external appearance of MF-2000

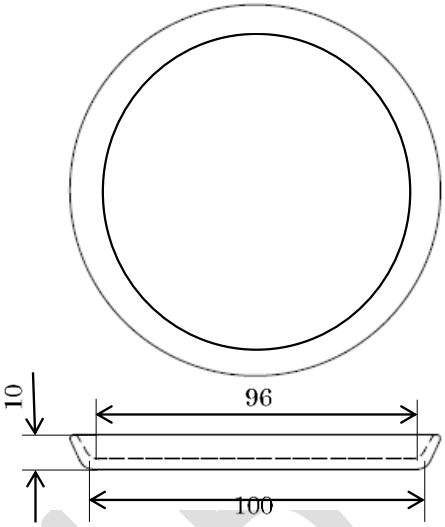


Figure 3. The external appearance of parts tray

construction. The model used was “Value 3D MagiX MF-2000” of MUTOH Engineering, a fused deposition modeling system. Figure 2 shows the external appearance of MF-2000. The materials used for manufacturing are a linear “Acrylonitrile Butadiene Styrene” (ABS) and “Polylactic Acid” (PLA). It has a dual print head and a heat process table of 300x300x300. This printer has two colors and can support material with two print head. A minimum lamination layer pitch of modeling is 0.1 mm. Using ABS or PLA which has been used with a linear shape of a diameter of 1.75 mm material. ABS and PLA are familiar materials with students and has been used in various places, especially PLA which is decomposable in a common environment. This makes it an ideal example to make students think about environmental problem associated with materials when comparing the difference between the PLA and ABS.

The teaching content involves designing of parts tray, learning of 3D CAD operation and drawing of parts tray, modeling of parts tray by the 3D printer, and ultimately the manufacturing of parts tray storing of classifying the screw used for biped robot into size and shape. They are eight screws of M2.5x5, sixteen screws of M1.6x10, fourteen screws of M3x10. All students use the same external shape of parts tray, but they create unique partitions designed by them. Figure 3 shows the external appearance of parts tray. The students learn how to operate the 3D CAD whilst processing the 3D Data by themselves. Then they create the data by themselves with the 3D Printer. As it takes much time to shape, we show some part of the manufacturing. The process has done in other time. The purpose of the lesson is to increase the interest of technology and learning of the process of manufacturing through experience from design of the parts tray to modeling.

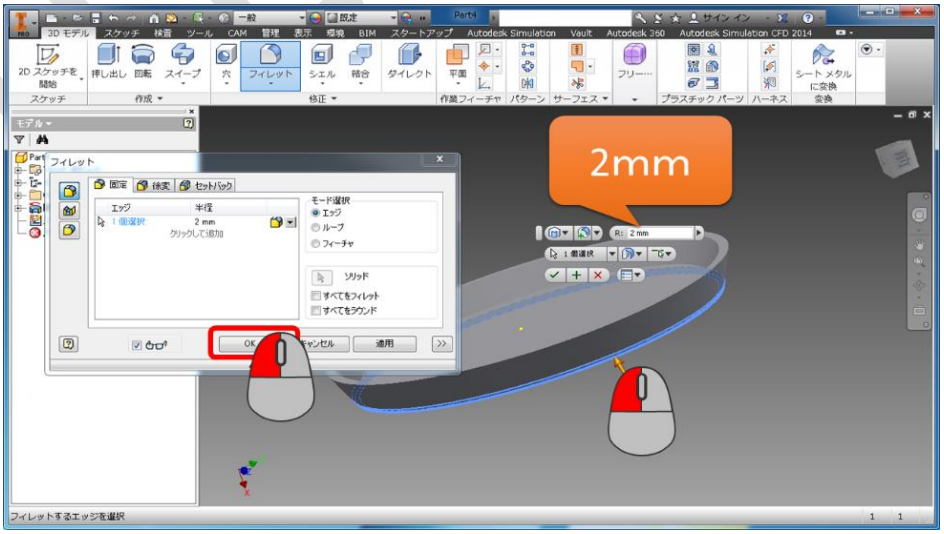


Figure 4. Some of materials used in instruction [at Table 1 – 4)]

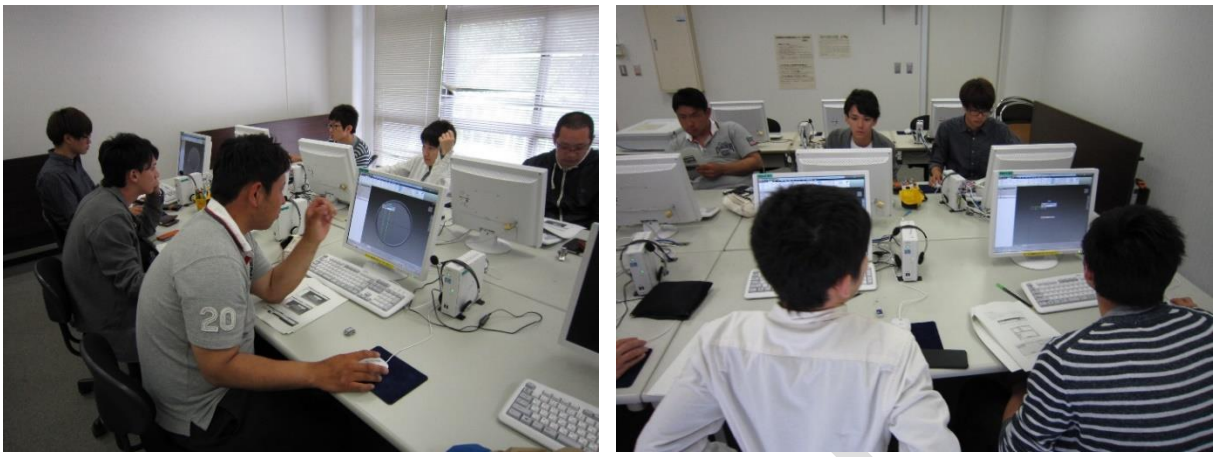


Figure 5. The situation of instruction

TEACHING PRACTICE

Using the developed teaching materials, a lesson of practice and evaluation is carried out for 17 new students admitted of 2015. The lesson consists of 90-minute, it contained the text and the slides with PowerPoint. Figure 4 shows some part of the materials used in the lesson. At the First, we have a brief description of how to design, and after we presented a design specification of parts tray, we made them to design freely the text to the partition . Thereafter, the design of 3D Data of parts tray using 3D CAD was made. Most students has experience of using a Personal Computer, but has not experience of using a 2D and 3D CAD, and about a half of them has experience of learning a drawing. We were anxious about the 90-minute instruction as their experience of CAD and a drawing was low, but they were able to draw smoothly for their practice of the Personal Computer. Figure 5 shows the situation of lesson.

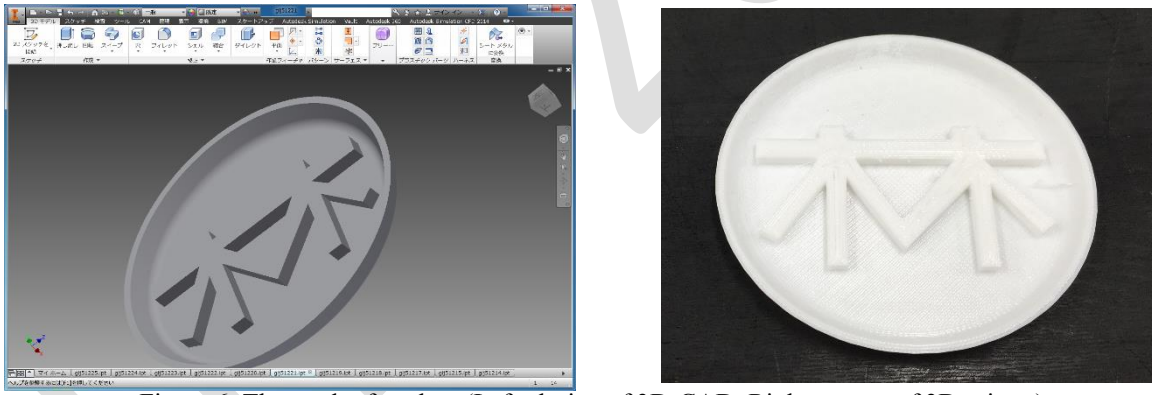


Figure 6. The work of student (Left: design of 3D-CAD, Right: output of 3D printer)

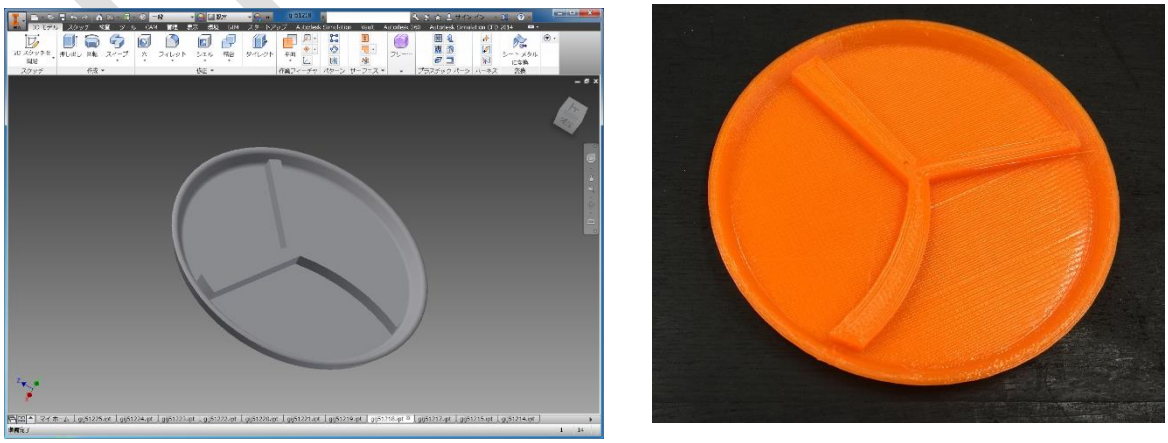


Figure 7. The work of student (Left: design of 3D-CAD, Right: output of 3D printer)

Table 2. Items of questionnaire

Q1.It was written the words that come to mind from the word 3D CAD.
Q2.It was written the words that come to mind from the word 3D printer
Q3.Do you want to make anything with a 3D printer?
Q4.Please write your impressions using the 3D CAD.
Q5.Please write your impressions using the 3D printer.
Q6.Do you use any such materials when you work?
Q7.I want to know the machinery of the structure and mechanisms.
Q8.I want to design by myself.
Q9.I am grad when it was found useful by people.
Q10.I have fun to work as much as my likes.
Q11.I have fun making what you thought.
Q12.I think it is difficult to use the 3D CAD.
Q13.I think it is difficult to use the 3D printer.
Q14.I think it is difficult to work of a using plastic.
Q15.I can make many things when it use the 3D printer.
Q16.3D printer can also complicated processing easy.
Q17.I think convenient the 3D printer.
Q18.I have interesting to design.
Q19.I think it's important to design to manufacturing.

The 3D data was created in the instruction were 3D data are collected after lesson, and the works are modeled with the 3D printer. It took about 16 hours for modeling all of the 3D data that the students have made. Figure 6 and Figure 7 shows an example of the work made by the students during the lesson.

EVALUATION

Questionnaires about lesson were carried out before and after the lesson to evaluate the teaching material. Items of questionnaire were shown in Table 2. In order to investigate the image for 3D CAD and 3D printer, we asked the words that came to mind of the word 3D CAD and 3D printer. As a result, the commonly associated words of 3D-CAD were; "simulation", "three-dimensional drawing", and "three-dimensional feeling", and no negative words. The following were the associate words for 3D printer, "3D CAD", "three-dimensional copy machine", "realistic model", "plastic", and negative words such as "expensive", "it is arrested to produce a gun", and others. They are about 20% of all. The reason why there are negative words, is the arrest of produce of a gun by 3D printer a few years ago in Japan. Nearly 50% of the students answered the house and motorcycle, people and model to the question what to make. Others answered a saving box, a cell phone accessories and a rubber gun. They were art ones rather than practical one. We asked about impression using a 3D CAD and 3D printer of the lesson after. 50% of students for using a 3D CAD answered the "fun" and "convenient" and 50% of students answered the "difficult". 57% of students for using a 3D printer answered a positive word such as "amazing" and

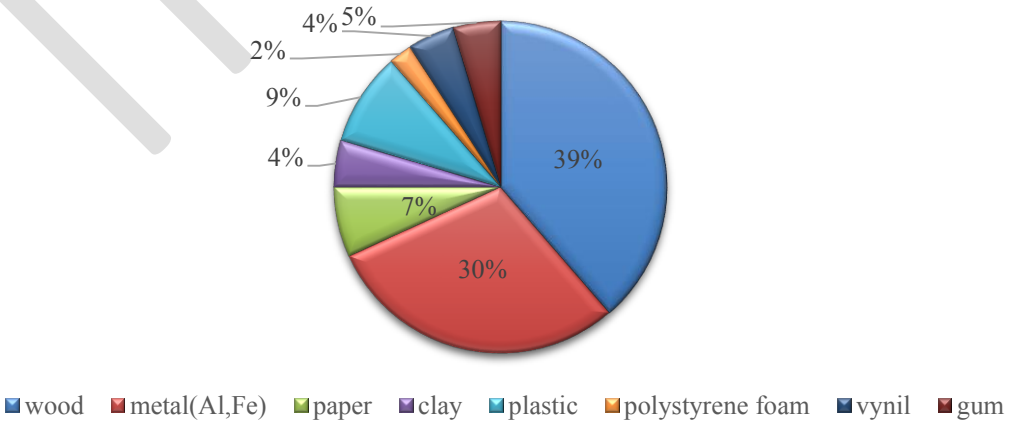


Figure 8.The answer of "Do you use any such materials when you work?"

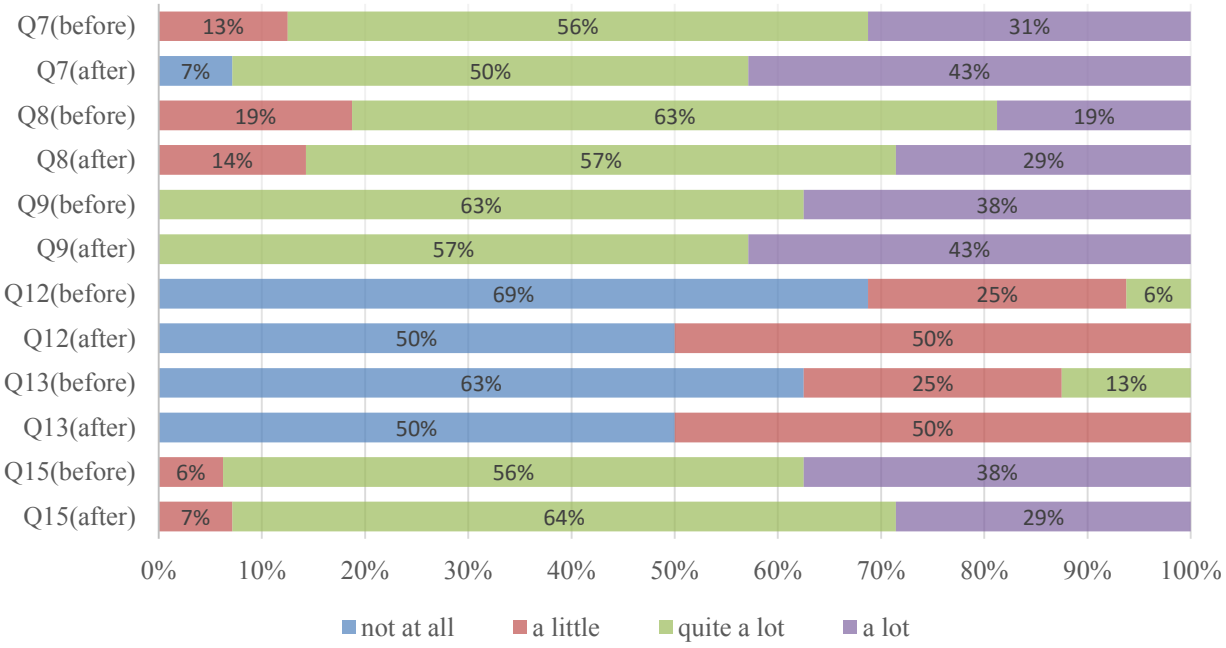


Figure 9.A part of the answer of questionnaires. (Before and after instruction)

"convenient" and 43% of students answered a negative word such as "difficult". About 64 % of the students answered positive phrase such as "I want to use again", "It is funny", and "It is practical" to the question about the impressions of the lesson. And to the question "Do you use any such materials when you work", more than half of student answered "wood" and "metal". Secondly it is answered that "Paper" and "Clay". Therefore it is suggested that plastic is unfamiliar engineering materials to the students. Figure 8 shows the answer of the question "Do you use any such materials when you work?"

Figure 9 shows a graph of a part of the results of questionnaires before and after lesson. It shows that value after lesson increase in Q7.(I want to know the machinery of the structure and mechanisms.) , Q8.(I want to design by myself.) and Q9.(I am grad when it was found useful by people.) compared with that before. Therefore, it is suggested that the interest of technology of the students increased and they recognized that design was important for manufacturing. Then, the ratio of the students who doesn't feels difficult to use the 3D CAD and 3D printer after lesson. There ware some other impressions about 3D printer like the following, "I want to use the 3D printer again." "I think it is difficult." "I think it is very practical because it substantialized what I imaged in my brain."

CONCLUSION

In this paper, we propose the lesson using the 3D CAD and 3D printer. It was practiced and evaluated by questionnaire. As the results, it is cleared that the learning effect can be obtained by the teaching materials using 3D CAD and 3D printer.

To learn about process of the manufacturing design and work can be applying the skills which is necessary to make STEM education and technical education more creative. Here we make a work by using 3D CAD and 3D printer and also create a variety of teaching materials that can be created with the 3D printer. As by using 3D printer, teaching materials for schools are expected to change, they were able to give a lesson using a 3D printer, further more they also mastered an ability of making a good teaching materials and teaching tools. It is very important thing and in the future, it is effective even more so as a teacher. There was also a portion which is not clear in this questionnaire because the number of sample is few. In the future, we need to increase the number of practice and evaluate by such as performance evaluation and behavior analysis. When students who attended the lecture become teachers, it is necessary to be verified that they conduct a class by using the technique and knowledge obtained.

References

Vasilis, K. & Vasilis, N. & Christos, G. (2015). Open Source 3D printing as a mean of learning: An educational experiment in two high school in Greece. *Telematics and Informatics* (pp.118-128). ELSEVIER

Department for Education. (2013). 3D Printers in schools: uses in the curriculum. (pp.1-23). Department for Education.

Toshikazu, Y. & Masashi, T. (2013). The Development of Teaching Materials to Learn the Structure of a Stirling Engine Utilizing a 3D-printer and Evaluation Method in the Training of Teachers. *Journal of the Japan Society of Technology Education* (pp.111-116).The Japan Society of Technology Education.

Hiromi, K. (2013). Sekai no kyouiku bunnya de katsuyou sareru 3D printer. *Kougyou Kyouiku Shirou* (pp.7-11). Jikkyou Syuppan.

Takuya, M. & Kouichi, M. (2014). 3D printer wo mochiita kyouzai kaihatsu no kenkyuu. *Nihon Sangyou Gijyutu Kyouiku Gakkai Dai 57 Kai Zenkoku Taikai Youshisyuu* (p.59).The Japan Society of Technology Education.

Tsuyoshi, A. & Fumitaro, S. (2010). An application of the Biped Robot to the Technology Education of Composition field.*Nihon Sangyou Gijyutu Kyouiku Gakkai Kinki Shibu Dai 27 Kai Kenkyu Happyokai Kouen Ronbunsyuu* (pp.29-30).The Japan Society of Technology Education.

Autodesk, Inc. (2014). http://www.autodesk.co.jp/adsk/servlet/item?siteID=1169823&id=23575878. Autodesk, Inc.

Tsutomu, S. (2014). Free 3DCAD Autodesk 123D Design 3 Jigen world. Transistor Gijutsu (pp.151-173). CQ Publishing.

Kohji, Ootsuka. (2014). Pro ki wo Tsukaeru Net Shisaku Service no Jitsuryoku Test. Transistor Gijutsu (pp.103-114). CQ Publishing.

ITEC 2015

Analyzing The Unit Cost Per Student In Nigerian Higher Education System

Sani Ahmed
Gombe State University
Faculty of Education P.M.B 127, Gombe State Nigeria
sayauta@gsu.edu.ng

Abstract
Expansion in higher education system in Nigeria has been witnessed in the last two decades and government financing has been identified as the main source of funding for the higher education institutions (HEIs). However, social demand for higher education has increased significantly over the past decade and hence, the government alone cannot bear the full cost of education, especially at the higher education level. To manage HEIs effectively, the analysis of unit costs is very important as it highlights some of the key aspects of financing e.g. the intra-institutional cost variations, inter-disciplinary cost variations, and cost structures. In line with these considerations the paper makes an attempt to estimate and analyze unit cost variations by type of HEIs and faculties/discipline. The main objective of the paper is to critically examine the adequacy and sources of funding of higher education in Nigerian based on a standard criteria as well as comparing the unit cost of graduate production across the higher education institutions. The results indicates that even for the same type of institution unit cost vary enormously between HEIs. In general the unit cost of higher education in Nigerian is low in comparison to other African countries. The paper recommend that government should increase the funding of higher education institutions. Government should also give license to individuals and corporate bodies to establish private higher institutions.

Key words: Unit Cost, Higher Education, Revenue Source and Financing

Introduction

Higher education has a direct bearing on the economic growth and the development in Nigeria. The public sector largely provided the need of funding for effective functioning of the system providing 90 percent of the funds to the higher education sector. As a result of the inability of the government to provide sufficient financial allocation for higher education institutions, they have not been able to keep pace with development trends in the labor market. The higher education system in Nigeria has suffered a lot due to limited accessibility and facilities, low quality and low meaningful relevance and inadequate resources to face contemporary challenges. The funding of higher education institutions in Nigeria implies that there is a serious under-funding of the system, both at the public and the private level. The ceaseless demand of the citizenry of the country to get access to higher education continues to create more pressure to expand the capacity of higher education in Nigeria. With the population of about 170 million of which more than 60 percent of this population constitutes the youth, hence, 128 higher education institutions is considered to be very much inadequate to afford access and equity into higher education institutions in Nigeria.

Statement of the problem

Enrolment in higher education has been much higher than the benchmark stipulated by the National Universities Commission (NUC) yearly and by the institutions themselves without the corresponding increase in budgetary allocation by the government. Nigerian higher education has witnessed an average increase in enrolment of 20.2 percent over the past 10 years. However, the funding by the government has increased only at a lower phase of an average of 2.1 percent during the same period. The main research issue here is lack of allocation of public resources commensurate with high social demand for higher education. At present, the annual demand for higher education is 1,579,176 while the entire higher education sector could only admit 234, 526 per annum and this is about 14 percent of the total number of applications, the rest are deprived of having access to higher education. Even those who enter the universities are provided with minimum teaching-learning facilities resulting in low quality of graduate output. The government is also faced with serious macro-economic problems such as budget deficit of 1.85 percent of the GDP in 2014, cost of foreign borrowings, high rate of unemployment et cetera. In view of the above challenges the study addresses the following as research questions: Are higher education institutions in Nigeria adequately funded to produce quality graduates? What are the cost implications in enhancing the quality of graduate output? And what are the potential sources of revenue for higher education institutions in Nigeria other than the public funds?

Methodology

In the present study, the unit cost analysis covers both direct and indirect costs. The direct cost includes the expenditure incurred at faculty level (for example the total salary, emolument and cost of other consumables) while the indirect cost includes the cost of support service provided by administrative and maintenance units, e.g. bursary department, works department, library and registry. In accommodating indirect cost the total sum is apportioned among faculties based on the strength of staff and students. The analysis is based on a survey of 30 HEIs in Nigeria representing Federal, State and Private HEIs. It also covers 76 faculties of different study programs. The analysis was carried out only for one academic year that is 2011/2012. The calculation of the unit cost was done based on the formula, in which the total recurrent expenditure is divided by the total number of enrolment. In addition to the unit cost analysis based on students' enrolment, another cost estimate was made using a different method which is based on graduate output which takes into account the unit recurrent cost per graduate, repetition and completion rates, and the number of years of the study program.

Review of Literature

Nigeria is a middle income country in West Africa and has a population of about 170 million out of which 70 percent are living under the poverty line Ahmed (2015). Ahmed 92015) further state that oil is a major feature in the Nigerian economy and it provides 20 percent of the GDP and 95 percent of foreign exchange earnings and about 65 percent of the budgetary revenue. Nigeria is one of the fastest growing economies in Africa with a GDP growth rate of about seven percent in 2014. In the United Nation Development Program Human Development Index (HDI) Nigeria ranked 156th out of 187 countries in 2014, while in the knowledge economic index, it ranked 119th with 2.2 points out of 10 points in the same year. Nigeria has a per capita income of USD 3,005 in 2014. The demographic feature of the population shows that 60 percent of the population are the youth between the ages of 25-35 years. Though inflation rate is at single digit of 7.7 percent there is no effective price control system to checkmate the activities of the middle men (Fafunwa, 2002).

Nigeria as a nation has adopted education as an instrument for social and economic development, especially higher education which is saddle with the role of producing high level manpower for the smooth running of the economy (FGN 2004). Right from the beginning government has been the major financier of higher education, from 1948 when the first higher education institute of learning was establish. University College Ibadan was funded from two main sources, Nigerian government provide 70% of the fund while the British government provide the remaining 30% of the total cost (Obasi & Eboh 2002; Fafunwa 2002). They further state that during this period up to 1970, the first generation higher education institutions were well funded and tuition fees were charged. Then there were no substantive differences each year between the amount requested by the institutions and the amount received from the government.

The establishment of more and more higher education institutions in 1975 by the federal government and the policy by the federal government forbidding the payment of tuition fees at all federal higher education institutions trigger the problem of higher education financial crisis in Nigeria. Hence, the government can no longer bear the full burden of financing all the higher education institutions under its control. This is because of the growing economic problem, increase in number of higher education institution, increase demand for higher education and high rate of enrolment in the system. This is the reason why Olayiwola (2012); Aina (2002) said that from the year 1980 the percentage allocation to higher education decline to the extent that there is a wide gap between the amount requested by the institutions and the amount release by the federal government through the National Universities Commission. For example in the year 2008/2009 the government only provide 57% recurrent and 10% capital grants and for 2011/2012 its provide only 59% and 12% of what the higher education institutions requested for (Osinulu & Daramola 2013; Olayiwola 2012).

Inadequate funding of higher education has had a very negative effect on teaching and research and other academic activities. As a means of solving these financial problems, many higher education institutions are forced to embark on income generating projects in order to source for additional funds (Akinyemi 2013; Aina 2002). Hence, many institutions find several sources through which they can have additional funds to the institutions. Ahmed (2015) identify five different sources of revenue generation for the higher education as thus; government, students and their parents, industries, Alumni and other philanthropists. These he said will enhance the revenue base of the institutions and consolidate effective teaching, learning and research. According to Munzali (2005) there are basically three major sources of funds for higher education especially the public higher education, they are; government subvention, internally generated revenue and others, which include Education Tax, donation from European Union, UNESCO, UNICEF and World Bank and other donor agencies. Akinyemi (2013) identify seven

sources of revenue to Nigerian higher education as; Government subvention, internally generated revenue. E.g. fees, donation & endowment etc., Tertiary Education Trust Fund (TET-FUND), Commercial ventures, Alumni association, Undertaking researches and consultancy services, Manufacturing / processing.

Cost in its fullest meaning comprises of the actual amount of finances spent and the alternative forgone (Ahmed, 2015). Therefore, it becomes critical to know the amount of resources employed and the total product in order to justify the amount spent. Unit cost may be a good measure of effective cost or average cost of graduate output in higher education system. Educational resources utilized in actual performance (expresses as cost per unit) can serve as a guide to effectively achieve educational opportunities. Akinyemi (2013) noted that unit cost of education is cost per unit and helps educational administrators in realizing their set objectives. The composition of unit cost include; (1) cost per student, which is measure by dividing the total expenditure by total enrolment; (2) cost per graduate, which is measure by determining the cost of individual students and multiply by the number of yeas spend in the institution and (3) cost by program, which is determine by the amount of resources or expenditure spent in a program divided by the total number of student in that program among others. Among the above stated each is selected based on the particular purpose needed. Cost per students enrolled has the widest application in higher education practice (see for example, Aina 2002, Tilak 2008, Chandrasiri 2003). According to Ahmed (2015) the relevant fact in unit cost calculation is to know the total expenditure and the number of items on which the expenditure was incurred. It is often measured per year and useful for diagnosing, comparing, evaluating, solving the prevailing educational problems for logical and systematic decision making. It is pertinent to say that to manage higher education effectively utilization of resources is needed so as the institutions will achieve it predetermine objectives. The above assertions make it a compulsory call for cost analysis in determining the level of efficiency of the educational system.

Results and Key Findings

The unit costs based on enrolment reveals that, Private HEIs has the highest unit cost of 2,075 USD, followed by Federal Higher Education Institutions (1,970 USD), and State HEIs (1,369 USD). However unit cost estimates based on graduate output indicate that Federal HEIs record the highest unit cost of 10,024 USD, followed by Private HEIs (8,709 USD) and State HEIs (6,676 USD). The variation is due to high faculty members in the federal HEIs as compared to private and state HEIs. It is also due to low student enrolment in the private HEIs as compared with federal and state HEIs.

Federal HEIs are the most expensive institutions in Nigeria in terms of cost per graduate output, this may be mainly due to over staffing. The State HEIs are poorly resource and have therefore dysfunctional low unit cost. On relative terms, the unit cost of graduate output in Nigeria has been low relative to South Africa (11, 453 USD), Botswana (10, 456 USD) OECD countries (11, 012 USD). The unit cost variation by discipline indicate that Medicine as the most expensive study program with a unit cost of (21,109 USD), followed by Agriculture with a unit cost of (13,970 USD), then Pharmacy with a unit cost of (13,527 USD).

In Federal HEIs, Medicine has the highest unit cost (21,109 USD), then followed by Pharmacy (13,527 USD) then Engineering (10,340 USD) program. State HEIs shows that Agriculture has the highest unit cost (11,254 USD) followed by Medicine (10,261) and then Engineering (8,231 USD). In the Private HEIs Medicine has the highest unit cost (14,824 USD) followed by Agriculture (12,164 USD), then Engineering (9,406 USD). This pattern shows that in both public and private higher education institutions laboratory based courses are more expensive than the library based courses. The latter includes programs on Administration, Education, Law and Social Sciences recorded low unit cost across the institutions.

The representative equation to be estimated has a linear relationship between the dependent and independent variables and the model is as follows:

$$UCPUG = \alpha_0 + \alpha_1 ENSZ + \alpha_2 TSR + \alpha_3 NAASR + \alpha_4 ADCP\ \alpha_5 RCP + \alpha_6 DSD + U$$
$$UCPP = x_0 + x_1 ENSZ + x_2 TSR + x_3 NAASR + x_4 ADCP\ x_5 RCP + x_6 DSD + U$$

Where:
UCUG = Unit cost per undergraduate
UCPP = Unit cost per program
TSR = Teacher/Student Ratio
NASR = Non-Academic/Academic Staff Ratio
ENSZ = Enrolment Size
RCP = Research Cost per Student
ADC = Administrative Cost per Students
DSD = Curriculum Based Courses (1 for Laboratory and 2 for library)
U = Stochastic Random Term, Error Term

Model estimation

The models stated above are estimated using Ordinary Least Square (OLS) estimator, the choice of this estimation technique is borne out of the BLUE properties that the OLS possess, that is, it is Best, Linear, Unbiased Estimate. Based on this, the models are estimated and regressed with the help of SPSS statistical package version 20 and the results are as follows;

UCPUG = 271809 + 0.19 NASR + 0.44 ADC + 0.19 RCP -0.13 ENSZ -0.57 TSR -0.16 DSD.
UCPP = 647909 +0.17 NASR + 0.10 ADC + 0.23 RCP -0.29 ENSZ -0.28 TSR – 0.41 DSD

Table 1: Determinants of unit costs

Unit Cost	CNST	NASR	ADC	RCP	ENSZ	TSR	DSD	R^2
UCPUG	271809 (2.49)	0.19 (0.14)	0.44 (0.34)	0.19 (0.14)	-0.13 (-0.95)	-0.57 (-0.40)	-0.16 (-0.11)	0.50
UCPP	647909 (7.52)	0.17 (0.12)	0.10 (0.08)	0.23 (0.23)	-0.29 (-0.21)	-0.28 (-0.28)	-0.41 (-0.41)	0.49

Source: Regression results obtain from SPSS data analysis by the author
*Figures in bracket are t-values and all coefficient are significant at 5% level with the except NASR and ADC

The key determinants of the unit cost was analyzed using five major variables e.g. non-academic/academic staff ratio, administrative cost, researcher cost, enrolment size, teacher/student ratio, and discipline specific dummy. Among them, non-academic/academic staff ration, administrative cost and research cost have a positive impact on the unit costs. Enrolment size, teacher student ratio, and discipline specific dummy variables have a negative coefficient implying that an increase in these variables would lead to corresponding decrease in the unit costs.

The results conform the theoretical argument of scale economies due to the use of indivisible factor services in higher education. It also capture the quality related aspects of higher education. In fact, the quality of graduate output in Nigeria is low due to high teacher student ratio in both the public and the private HEIs. Teaching staff in Nigerian higher education institutions are grossly inadequate as most of the newly established Private, State and Federal institutions rely heavily on part time and visiting lecturers from the older institutions. They are also not well qualified and most of the institutions employ junior lecturers at low salary levels. Thus the cost of higher education tends to be low.

Conclusion

In conclusion therefore, low investment in education as recorded in the past two decade casts doubts on sustainability of the continued financing of the education and especially higher education in Nigeria. It is also worthy to note that the analysis presented in the present study points to the need for improving quality of graduate output by providing high quality resource inputs. Considering high rate of return on higher education, the government should consider the private sector participation as a possible sources of finance to higher education in Nigeria.

The paper is requisite in scope and content to address the problem identified above. Based on the findings of the study, it is expected that the government should increase its funding capacities to higher education. The higher education should research on various means of generating additional resources to augment what is disbursed by the treasury. Both the government and individual stakeholder who owns higher education institutions should provide enough learning facilities and resources for teaching and learning to improve quality and national productivity. This paper brings to light that there exists a scanty internal and external efficiency in higher education which create a very serious financial problem to higher education and economic waste in the economy. The solution as stated in this paper is for the higher education to liaise with the labor market to amend the curricula to suit the expectation of the labor market. The admission policy also needs changes to reflect not only on merit acquired academic of student but also on all round capabilities for university education. The current funding formula should also be changed to reflect on performance based funding formula. The government should consider charging tuition fees at the postgraduate level and allow the private sector enter the system as higher education providers in the country.

References

Ahmed, S. (2015) Public and Private Higher Education Financing in Nigeria. *European Scientific Journal*, 11(7), 92-109.

Aina, O.I. (2002) Alternative modes of financing higher education in Nigeria and the implications for university governance. *Higher Education,* XXVII (152), pp.9136-262.

Akinyemi, S. (2013) Funding Strategies for Qualitative University Education in Developing Economies; The Case of Nigeria. *Higher Education*, 2 (1), pp. 53-59.

Chandrasiri, S. (2003) Financing of University Education in Sri Lanka. *Higher Education*, 45(1), pp. 91-108.

Fafunwa, A.B. (2002) Nigerian education: Yesteryears, Now and the Future in Aboyemi F, Atilade D and Matsawamgbe M (Eds) 2006). State of Education in Nigeria: What Hope for the Future? Lagos, Ajasin foundation. Retrieved from www.ijge.net/ojs/index.php/ijge/article/dawnload/140/179 on 10/15/2013.

Federal Government of Nigerian (2004) *National Policy on Education*. (4th ed). Lagos: NERDC

Kanterelis, D. (2013) Theorist of the Firm' 2nd edition Inderscience publisher. Retrieve from www.inderscience .com on 12/12/13.

Munzali, J. (2005) *Perspective and Reflection on Nigerian Higher Education*. University Press, Ibadan.

Obasi, I.N. and Eboh, E.C. (2002) Cost-sharing Crises in Nigerian Universities: Policy Lesson from An Empirical Study. An Essay Submitted to the Secretary General, Association of African Universities, PO Box 5744, Accra Ghana, under the 2nd Phase of the Program of Research on Higher Education Policy and Management.

Olayiwola, S. (2012) Alternative Perspective to Funding Public Universities in Nigeria, Sustainable Development-Education, Business and Management-Architecture. Retrieve from http://www.intechopen.com/books/sustainable-education-business-and-management/alternative-to-funding-public-universities-in-nigria.

Osinulu, L.F. and Daramola, C.F. (2013) Government Intervention in the Funding of Nigerian University Library: the Role of the Tertiary Education Trust Fund (TETF)', PNLA Quarterly, the official publication of the Pacific Northwest library Association, vol. 77, no. 2

Tilak, J.B.G. (2008) Higher Education: A Public Good or a Commodity for Trade? Commitment to Higher Education or Commitment to Higher Education Trade. *In prospects,* 38, Pp. 449-466

Analyzing The Factors That Affect The Objectives Of Pre-Service Teachers To Perform Laboratory Practice In Science Lessons By Means Of The Theory Of Planned Behavior

Mahmut Sami Kiliç
Res. Asist.,Kastamonu University, Kastamonu, 37100, Turkey
mkilic@kastamonu.edu.tr

Abdullah Aydin
Kastamonu University, Kastamonu, 37100, Turkey

ABSTRACT
Science lesson can be carried out in many settings both in classroom and out of classroom. Laboratory practice is usually carried out in laboratories out of the classroom or when necessary in the classroom. It is a necessity for science lessons because of the nature of science.
The aim of this study is, by using The Theory of Planned Behavior (TPB), to determine the objectives of pre-service Science teachers towards performing laboratory practices in Science lessons in the future.
In the study, to confirm the factors that affect the objective towards behavior, Relational Screening Model was used. As an assesment instrument, the scale consisting of 54 items which is in accordance with the Theory of Planned Behavior and which was developed by the researcher was used. Sample study group consisted of pre-service science teachers and primary education teachers from Kastamonu University and Zonguldak Bülent Ecevit University.
In the consequence of the study, it was confirmed that pre-service teachers' objective towards laboratory practice was generally affected by their attitude and this was analyzed considering the sights of the Theory of Planned Behavior.

INTRODUCTION
Laboratory practice is one of the most important parts of Science lesson. Without laboratory practice, Science lesson cannot be effective. It is a lesson which can be carried out both in classroom, laboratory and out of the school because of its nature.

Science laboratory is the place where the subject is taught artificially with the help of experiments or demonstrations. The existence of laboratories in schools is an efficient factor for the education. The basic philosophy of laboratory based teaching is doing experiment and observing the results (Ekici et all. 2002).

There are a lot of factors which affect laboratory practice. The physical condition of the school may be insufficient, the necessary materials may not be available. Teachers may regard laboratory as a burden, they may have difficulties in performing laboratory experiments or they may feel under pressure because of parents and school administration.

As it is not possible to test the behavior directly, with the help of The Theory of Planned Behavior (TPB), the factors which affect the behavior are found out and to what extent the behavior will be performed is predicted. In order for the behavior to be performed, there should be an objective. And the objective is affected by attitude towards the behavior, subjective norms and perceived behavior control. Planned Behavior Theory has been developed to test the factors affecting the behavior and to identify the possibility of being performed (Karademir, 2013).

THE STUDY
The aim of the study is to determine the objective of pre-service teachers towards Science laboratory experiments, their attitude towards behavior, objective norms and perceived behavior control variables. Sample of study group consists of 3rd and 4th grade 238 pre-service teachers from Science and Primary Education departments in Kastamonu University and Zonguldak Bülent Ecevit University.

Relational screening model was used in the research. In order to collect data, in accordance with Planned Behavior Theory, the scale developed by the researcher consisting of 54 items with seven point likert was used. The Cronbach's Alpha of the scale was found 0,923, KMO was 0,907.

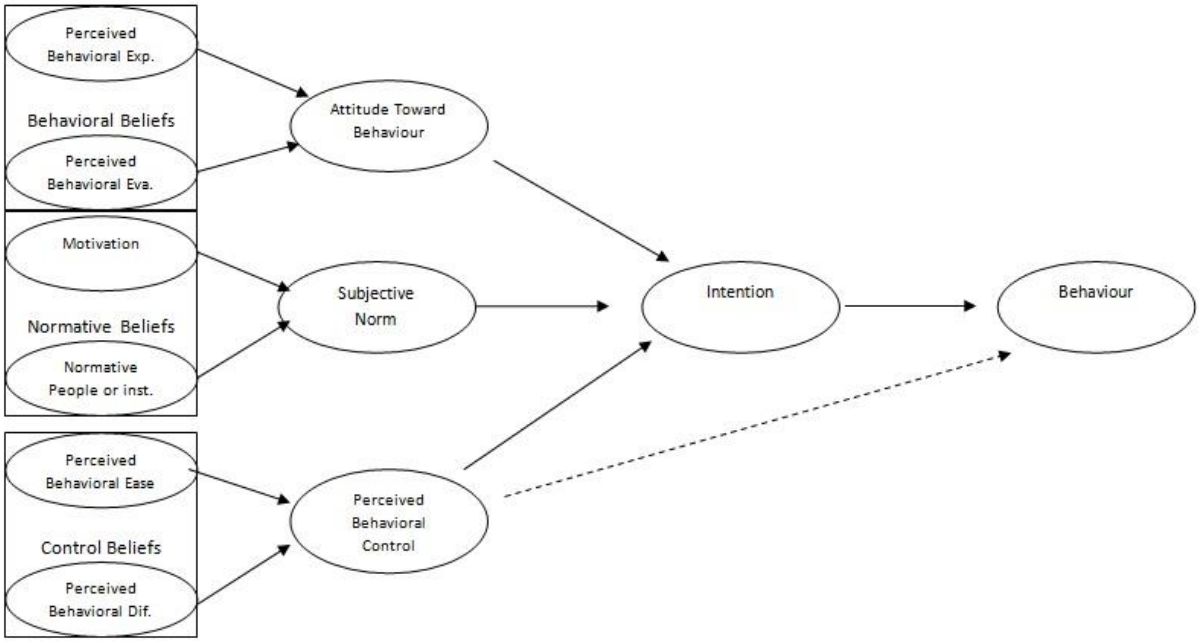


Figure 1. The theory of planned behaviour model (Erten, 2000)

FINDINGS

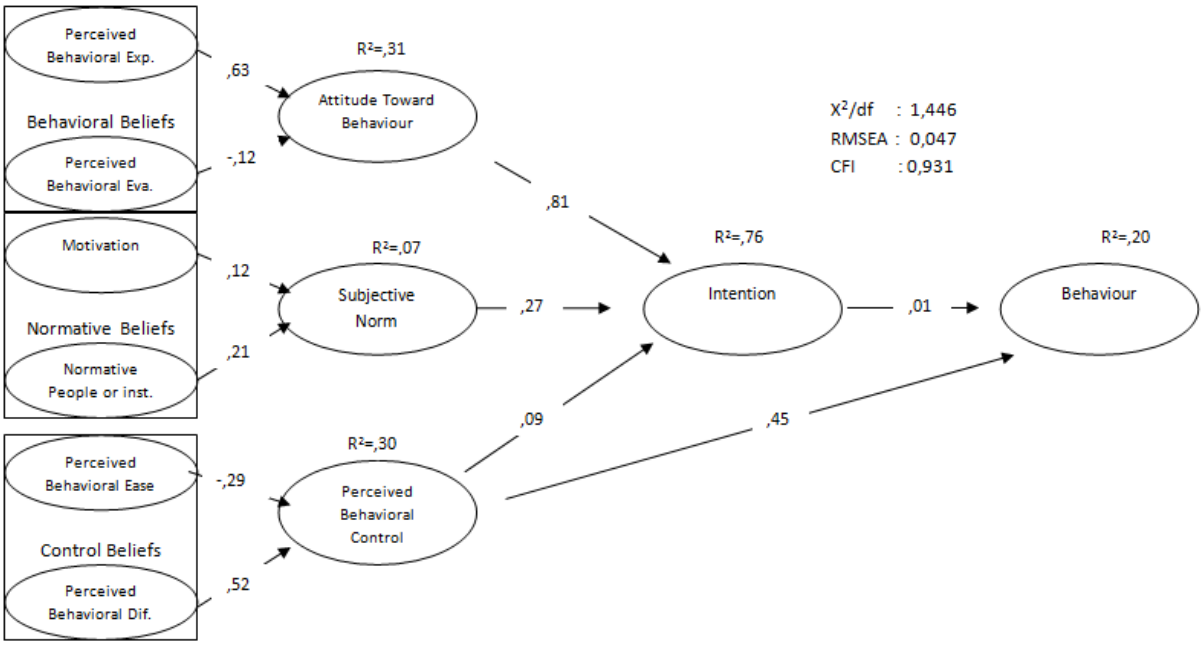


Figure 2. Pre-service teachers' structural equation model findings

As seen in the Figure 2, the fit indices are very suitable
Based on the obtained data,
Attitude Towards Behavior is explained at moderate level by behavioral belief [R^2: ,31].
Subjective Norm is explained at low level by normative belief [R^2: ,07].
Perceived Behavior Control is explained at middle level by control beliefs [R^2: ,30].
Attitude Towards Behavior has a high relationship with *Perceived Behavior Expectations* [r=0,63].

Subjective Norm has a low relationship with *Normative Beliefs*
Perceived Behavior Control has a high relationship with *Perceived Behavior Difficulty*[r=0,52].

When the intention is analyzed
Perceived behavior control, subjective norm and attitude towards behavior explain the 76% of the objective [R^2: ,76].
Based on the findings, the highest explanatory of the objective is attitude towards behavior and the lowest one is perceived behavior control.
So, the objective of pre-service teachers towards performing laboratory experiments is mostly affected by their attitude towards behavior. It means, pre-service teachers aim at performing laboratory experiments mostly because of the results of the practice.
The subjective norms of pre-service teachers affect their objective towards behavior to some extent. It means, pre-service teachers may perform the laboratory experiments because they may feel under pressure of some people or administration.
The objective of pre-service teachers is affected by the perceived behavior control to the least extent.

Perceived behavior control;
While perceived behavior control effect the objective towards behavior, it also has a great impact on that behavior. [r: 0.45].
While perceived behavior control has a high relationship with perceived difficulty [r: 0.52], it has a negative low relationship with perceived behavior ease [r: -0.29].
So, it means that pre-service teachers think the conditions of laboratory practice may be difficult and that feeling of the difficulty effects their laboratory practice behavior.

When we analyze the items of scale;
Attitude towards behavior sight has a high relationship with the items;
It is important to me if the students are more interested in the lesson [r: 0.881]
Laboratory experiments make the lesson more enjoyable [r: 0.864]
Students find an opportunity to make observation [r: 0.860]
At the subjective norm sight;
Pre-service teachers mostly express that they may feel a pressure mostly by the Ministry of National Education [r: 0.827]
Pre-service teachers express that the most important thing for them is the laboratory practice expectation of school administration [r: 0.939]. Then, their colleagues' expectations are important [r: 0.840], and later the Ministry of National Education 's expectations are important [r: 0.836]
Perceived behavior control sight has a high relationship with the items;
It will be difficult because of the unsuitable physical condition of the school [r: 0.889]
It will be difficult because the classrooms are crowded [r: 0.840]
As the materials are not interesting, it will be difficult [r: 0.858].

RESULTS

As a result, the most efficient factor that affects the laboratory practice objective of pre-service teachers is the attitude towards laboratory practice. The meaning of why the effect of attitude towards the objective of the behavior is [0,81]: If the pre-service teachers find the laboratory practice better, they will most probably aim at performing laboratory practice. The effect of the attitude towards the behavior shows that it is not the people or the administration, but the attitude itself.

It is confirmed that the subjective norms of the pre-service teachers affect their objective at a low level. The pre-service teachers expressed that mostly the Ministry of National Education expect them to perform laboratory practice, but the expectations of school administration and the colleagues are more important for them. So, it can be stated that school administrations should take responsibility for performing laboratory practice. School administration and other teachers should encourage science teachers in laboratory practice. According to the result of the research, pre-service teachers care about mostly the administration and the other teachers.

While the perceived behavior control of pre-service teachers effect the objective towards behavior at a low level, it affects the direct behavior at a moderate level. Therefore, if pre-service teachers think they will encounter some

difficulties in laboratory because of the crowded classrooms and unsuitable physical situation of the schools, it is probable that they will have prejudice against laboratory practice.

For an efficient science lesson, the physical situation of the schools should be improved and the classroom size should be at a suitable level.

References

Ekici, F. T., Ekici, E., & Taşkın, S. Fen Laboratuarlarının İçinde Bulunduğu Durum. V. ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi, 2002, Ankara.
Erten, S. Planlanmış davranış teorisi ile uygulamalı ders işleme öğretim metodu. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2002, 19(2), 217-233.
Karademir, E. Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013, Ankara.
Karasar, N. Bilimsel araştırma yöntemi. 2009. Ankara: Nobel Yayıncılık.

ITEC 2015

Architecture First Methodology And Its Support In Ides

Jarmila Pavlíčková
pavjar@vse.cz

Rudolf Pecinovský
rudolf@pecinovsky.cz

Majority of contemporary textbooks of programming are concentrated above all to teaching the coding in given programming language. However, the present trends show that soon this area will be covered by automatic code generators and developers will concentrate on the architecture level. The Architecture First methodology tries to solve this problem by concentrating on the architecture level from very beginning and creating the proposed programs by the code generator. The paper reviews the basic principles or the Architecture First methodology and shows, how teaching according to this methodology is supported in two integrated development environments used in the introduction courses of object oriented programming: BlueJ and NetBeans. It shows how BlueJ supports the main idea to start programming without direct coding and how we can extend this possibility into NetBeans IDE by appropriate incorporating the BlueJ as a plugin.

ITEC 2015

Bir Fizik Kitabında Bilimsel Bilgiler Hakkında Yapılan Bir Betimlemenin Tartışılması

Ali Yildiz
ayildiz@atauni.edu.tr

Çalışmanın amacı; fen, mühendislik ve bazı öğretmenlik lisans programlarında öğrenim gören ve fizik derslerini zorunlu olarak alan öğrencilerin yararlanabilecekleri bir kaynak kitapta bilimsel bilgilerle ilgili yapılan hatalı bir tanımı, hatalı tanımı içeren kitabın kullanılmasını ve etkilerini tartışarak yeniden betimlemek. Bu nitel çalışmanın verileri, konuyla ilgili yayınlanmış kitap ve bilimsel makale gibi dokümanların betimsel analiz yaklaşımına göre incelenmesiyle sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir. Öğretim elemanlarının ve lisans öğrencilerinin yararlandıkları kaynaklar arasında bulunan ve uluslararası düzeyde kullanılan bir fizik kitabında yer alan dikkat çekici ifade, "Bir teori tamamen kabul gördüğünde ve geniş kullanım alanı bulduğunda fiziksel yasa ya da ilke adını alır." şeklindedir. Kitaplar, öğrenme-öğretme süreci ve bireylerin kişisel gelişimleri için çok eskiden beri ve en yaygın biçimde kullanılan önemli ve vazgeçilmez materyallerdir. Kitapların görsel ve kavramsal olarak doğru ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı tarzda hazırlanmaları arzu edilir. Kavramsal ve görsel olarak doğru yani aslına uygun hazırlanmayan kitapların bireylerde kavram yanılgılarına yol açabileceği belirtilmektedir. Kavram yanılgılarının tespitinin ve giderilmesinin oldukça zor bir süreç olması, kitapların yazılması aşamasında yeterli özenin gösterilerek ihtiyaç duyulan çalışmaların yapılmasını gerekli kılar. Fizik derslerinde kaynak kitap olarak kullanılan dokümanlarda görülen mevcut hataların ortaya çıkarılması, bilinmesi; üniversitelerde fizik derslerini okutan öğretim elemanları, fizik ders kitaplarını hazırlayan yazarlar, yayıncılar ve ders kitapları sektörünün bütün ilgili kısımları için önemlidir.

ITEC 2015

Bridging The Gap Of Understanding About Learning Environment For Under Achievers Gifted Students (Comparison Of Teachers And Students' Perspective)

Saemah Rahman
saemahukm@yahoo.com

Jamaliah Ijak
jamaliahijak@gmail.com

Teachers and students have their own perspectives about characteristics of effective learning environment. This study aims to compare teachers and under achievers gifted students perspectives on characteristics of learning environment that facilitate under achievers gifted students' learning. The focus of the study is based on four elements in learning environment model that is learner-centered, knowledge centered, assessment-centered and community-centered. This qualitative study was conducted using semi-structured interviews involving teachers who have experience with gifted students for more than 15 years and seven gifted students who are experiencing the phenomenon of under achiever. The findings show that there are gaps in the understanding on what type of learning environment needed by under achiever gifted students. Based on the findings, recommendations on strategies that can be implemented by teachers are discussed.

ITEC 2015

Cinsiyet Rolleri İle Utangaçlık: Sosyal Damgalamanın Aracılığı

Bahtiyar Eraslan Çapan
beraslan@anadolu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinde cinsiyet rolleri ile utangaçlık arasındaki ilişkide sosyal damgalamanın aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma 448 [231 (%52) kadın, 217 (%48) erkek, Yaşort = 21.52±1.83] üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler Toplumsal Cinsiyet Oluşumu Ölçeği (Epstein, 2008), Utangaçlık Ölçeği ((Cheek & Buss, 1981) ve Sosyal Damgalama Ölçeği (Komiya, Good, & Sherrod, 2000) ile toplanmıştır. Çalışmanın analizleri yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Korelasyon analizi sonucunda geleneksel cinsiyet rolünün sosyal damgalama (r= .28, CI%95= .19 – .36) ile ve utangaçlık (r= .17, CI%95= .08 – .26) ile anlamlı ilişkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Ancak eşitlikçi cinsiyet rolünün sosyal damgalama (r= -.08, CI%95= -.17 – .01) ve utangaçlık (r= -.03, CI%95= -.12 – .06) ile anlamlı ilişkiye sahip olmadığı görülmüştür. Eşitlikçi cinsiyet rolü diğer değişkenlerle anlamlı ilişkiye sahip olmadığı için yapısal modele dahil edilmemiştir. Gerçekleştirilen ölçüm modelinde tüm standardize edilmiş faktör yüklerinin anlamlı olduğu ve faktör yüklerin 0.62 ile 0.92 arasında değiştiği anlaşılmıştır. Ayrıca ölçüm modelinin iyi uyum verdiği görülmüştür; x2 (41, N = 448) = 112.786, p < .001; CFI = 0.967; GFI = 0.955; SRMR = 0.045; RMSEA = 0.063 C.I.90% [0.049 – 0.077].Aracı değişken modele girmeden, gelenekçi cinsiyet rolünün utangaçlığı anlamlı yordadığı saptanmıştır (β = 0.21, p < 0.01). Ardından, sosyal damgalamanın gelenekçi cinsiyet rolü ile utangaçlık arasındaki kısmi aracılığı test edilmiştir. Kısmı aracılık modelinin de kabul edilebilir uyum verdiği anlaşılmıştır; ; x2 (41, N = 448) = 112.786, p < .001; AIC = 162.786; ECVI = 0.364; CFI = 0.967; GFI = 0.955; SRMR = 0.045; RMSEA = 0.063 C.I.90% [0.049 – 0.077]. Sonrasında en iyi modeli ortaya koymak için sosyal damgalamanın gelenekçi cinsiyet rolü ile utangaçlık arasındaki tam aracılık yaptığı alternatif model sınanmıştır. Tam aracılık modelinin de kabul edilebilir uyum indeksleri verdiği gözlenmiştir; x2 (42, N = 448) = 115.915, p < .001; AIC = 163.915; ECVI = 0.367; CFI = 0.966; GFI = 0.954; SRMR = 0.048; RMSEA = 0.063 C.I.90% [0.049 – 0.077]. bulgular kuramsal bilgiler ışığında tartışılmıştır.

Стратегия Эффективности Высшего Образования Strategıes For Effectıve Hıgher Educatıon

Zhulduz Dıldebaeva
Institute of Economics and Business, KazNTU after K.I. Satpayev, Kazakhstan
skruniver@mail.ru

Saodat Rassulova
Institute of Economics and Business, KazNTU after K.I. Satpayev, Kazakhstan
skruniver@mail.ru

АБСТРАКТ

Квалифицированный специалист в современных условиях - это человек обладающий общими, разносторонними, специальными знаниями и навыками, научными подходами, аналитическим мышлением, социально-психологической компетентностью, высокой интеллектуальной культурой и широким кругозором, способный быстро реагировать на изменения в науке и технике, соответствующий новым требованиям и потребностям мировой экономики.

Эффективность системы высшего образования во многом зависит от моделирования запросов потребителя, поскольку основным принципом планирования и организации непрерывного образования является принцип учета интересов сегодняшней практики, перспектив развития и совершенствования тех или иных сфер деятельности человека.

Ключевые слова: образование, стратегии, специалист, наука, навыки, культура

ABSTRACT

The qualified specialist in modern conditions - it is a person who have common, versatile, special knowledge and skills, scientific approaches, analytical thinking, social and psychological competence, high intellectual culture and broad-minded and able to respond quickly to changes in science and technology, meet the new requirements and the needs of the global economy.

Effectiveness of the system of higher education depends largely on modeling consumer demands as the basic principle of planning and organization of continuing education is the principle of consideration of the interests of today's practice, the prospects for the development and improvement of various spheres of human activity.

Keywords: education, strategies, specialist, science, skills, culture

Социально-экономический прогресс в эпоху высоких технологий и информатизации во многом зависит от уровня развития системы образования, возрастания ее роли, значимости и необходимости повышения его качества и доступности. Экономика все в большей степени опирается на знания, инновации и технологический потенциал. Образование в Республике Казахстан является одним из главных приоритетов государственной политики. В современных условиях важнейшим ресурсом социального и экономического развития и основным капиталом современного общества становится человек: его творческий потенциал, умения, навыки, способности к разработке новых идей и их эффективной реализации.

В условиях адаптации системы образования к новой социально-экономической среде большую роль играют инвестиции в сферу образования. Как показывает статистика, за последние 10 лет объем инвестиций значительно возрос, в том числе инвестиций в образование, но стоит отметить, что в процентном соотношении объем инвестиции сохранился в районе 2х-3х% от общего объема (рис.1)

ITEC 2015



Рисунок 1- Динамика инвестиций РК, млрд.тенге

Так же наряду с государством инвестиции выделяются со стороны компаний - потенциальных работодателей. По данным стат. агентства доля инвестиций компаний в 2009-2010 годах составляла порядка 10%. Данный

показатель к 2011 году возрос в 2,5 раза. Но в последующий период наблюдается небольшой спад инвестиций в образование.



Рисунок 2 – Инвестиции в образование Казахстана, млн.тенге

Тем не менее, развитие высшего образования осуществляется в соответствии со стратегией перехода страны на путь инновационных преобразований отраслей экономики и социальной сферы и направлено на следующее повышение на основе новейших достижений науки и техники качества образования с целью удовлетворения потребностей общества и государства в высококвалифицированных специалистах, способных к созданию, технологическому сопровождению и внедрению в практику инновационных идей и разработок.



Рисунок 3 – Взаимосвязь Высшей Школы в системе непрерывного образования

Таким образом, высшая школа занимает свое ведущее место в системе непрерывного образования. Она напрямую связана с экономикой, наукой, технологией и культурой общества в целом. Поэтому ее развитие является важной составной частью стратегии общего национального развития

Известно, что требования к подготовке специалиста формулируются вне системы образования. Они исходят из общих экономических и общественных целей государства.

Умение предвосхищать и предвидеть развитие высшего профессионального образования – одно из важнейших условий успешности его функционирования.

Научное предвидение возможно постольку, поскольку будущее рассматривается как продолжение прошлого. Но требование к специалисту, содержанию и процессу его подготовки должны носить опережающий характер по сравнению со сложившейся теорией и практикой.

Главная цель проектирования опережающих квалификационных требований – обеспечение соответствия между изменениями личностных, общественных потребностей и перспективами развития науки, техники, экономики, культуры и отражением их в целях и содержании подготовки.

Для того, чтобы определить основные направления движения высшей профессиональной школы, необходим проблемно-ориентированный анализ ее состояния и перспектив развития.

В условиях быстро меняющегося содержания знаний, постоянного его приращения все возрастающими темпами, во всех странах идет реформирование высшей школы. Его основными направлениями являются:

1. инновационность;
2. диверсификация;
3. информатизация;
4. технологичность;
5. организованнось;
6. непрерывность;
7. повышение фундаментальности;
8. интегрированность;
9. интеграция с наукой и производством;

Поэтому квалифицированный специалист в современных условиях - это человек обладающий общими, разносторонними, специальными знаниями и навыками, научными подходами, аналитическим мышлением, социально-психологической компетентностью, высокой интеллектуальной культурой и широким кругозором, способный быстро реагировать на изменения в науке и технике, соответствующий новым требованиям и потребностям мировой экономики.

Эффективность системы высшего образования во многом зависит от моделирования запросов потребителя, поскольку основным принципом планирования и организации непрерывного образования является принцип учета интересов сегодняшней практики, перспектив развития и совершенствования тех или иных сфер деятельности человека.

На современном этапе развития нашего общества и системы образования как одного из его важнейших социальных институтов неуклонно возрастает потребность в компетентных специалистах с творческим складом ума, способных находить новые пути и методы в науке, технике, экономике, управлении.

Решение проблемы формирования у специалиста творческого отношения к своему делу возможно лишь через реализацию идеи непрерывного образования, которая осуществляется через сочетание самообразования с предоставлением возможности в любой момент воспользоваться помощью высококвалифицированных преподавателей и специалистов. В этой связи изменяется модель образования в целом. Совершается переход от мономодели, ориентированной на подготовку специалиста, функционера, к полифункциональной модели, в основе которой - свободное развитие личности каждого, формирование способности к саморазвитию. В качестве одного из наиболее реальных средств воплощения идеи непрерывного образования в жизнь предлагается так называемое “периодически возобновляющееся образование”.

Гибкие учебные планы, с одной стороны, должны обеспечивать строгое соблюдение ГОСО основные положения (высшего образования), а также требований квалификационных характеристик специалистов к их профессиональной, социально-экономической и фундаментальной подготовки, их согласование на всех уровнях и ступенях образования, с другой стороны — создавать условия реализации возможностей для студента изменять «траекторию» своего образовательного маршрута.

Приоритетными задачами в области диверсификации образования являются:

-поиск новых наиболее гибких и экономичных структурных форм образования, отражающих имеющиеся потребности общества и возможности существующей системы образования;

-проблема взаимодействия отдельных частей образовательной системы;

-проблема контроля качества образования и соответствия системы образования поставленным целям и потребностям общества;

-наполнение содержанием готовых образовательных конструкций,

механизм обеспечения саморазвития системы образования, оптимальное соотношение между образовательными компонентами;

- поиск путей интеграции в мировую образовательную систему;

-выявление конкретных механизмов реализации образовательных потребностей;

-экономическое и правовое обеспечение системы образования.

Как показывает практика, основной движущей силой и фундаментом интегрированного непрерывного образования являются образовательные учреждения высшего профессионального образования — вузы.

Таким образом в условиях глобальных перемен, развития мировой экономики и международной интеграции одной из приоритетных задач профессионального образования является не только освоение конкретных знаний определенных курсов дисциплин, но и качество образования в подготовке высокопрофессиональных и квалифицированных специалистов, обладающих научным, творческим потенциалом и мышлением, соответствующим современным требованиям государства и международного сообщества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Закон Республики Казахстан «Об Образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III.
2. Указ Президента Республики Казахстан от 11 октября 2004 года №1459 с изменениями и дополнениями Указом Президента РК от 25 июня 2008 г. №622.
3.Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. Утверждена Указом Президента РК от 7 декабря 2010 года № 1118.
4. Дильдебаева Ж.Т. Повышение эффективности системы высшего образования // Материалы международного круглого стола «Современные процессы и механизмы управления образованием».- КазНТУ имени К.И.Сатпаева, 2015. – С 28-31.
5. Интернет ресурс: http://stat.kz/
6. D. Rassulova, S. Rassulova ITEC.INTE 2015. TOJET. TOJNED. The Role of Modern Social-Pedagogical Communication in Education

References
1. Закон Республики Казахстан «Об Образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III.
2. Указ Президента Республики Казахстан от 11 октября 2004 года №1459 с изменениями и дополнениями Указом Президента РК от 25 июня 2008 г. №622.
3.Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. Утверждена Указом Президента РК от 7 декабря 2010 года № 1118.
4. Дильдебаева Ж.Т. Повышение эффективности системы высшего образования // Материалы международного круглого стола «Современные процессы и механизмы управления образованием».- КазНТУ имени К.И.Сатпаева, 2015. – С 28-31.
5. Интернет ресурс: http://stat.kz/
6. D. Rassulova, S. Rassulova ITEC.INTE 2015. TOJET. TOJNED. The Role of Modern Social-Pedagogical Communication in Education

ITEC 2015

Determining Pre-Service Mathematics Teachers' Beliefs About The Nature Of Mathematics: The Case Of Turkey*

Derya Çelik
Celal Bayar University, Manisa, Turkey
deryacelik2@gmail.com

Serhat Aydın
Celal Bayar University, Manisa, Turkey

Zeynep Medine Özmen
Karadeniz Technical University, Trabzon, Turkey

Gökay Açıkyıldız
Karadeniz Technical University, Trabzon, Turkey

Duygu Taşkın
Karadeniz Technical University, Trabzon, Turkey

Mustafa Güler
Karadeniz Technical University, Trabzon, Turkey

Kadir Gürsoy
Karadeniz Technical University, Trabzon, Turkey

Gönül Güneş
Karadeniz Technical University, Trabzon, Turkey

Osman Birgin
Uşak University, Uşak, Turkey

Ramazan Gürbüz
Adıyaman University, Adıyaman, Turkey

Teachers' beliefs about the nature of mathematics, teaching and learning mathematics are essential factors affecting their in-classroom practices. Determining future teachers' beliefs about mathematics is important for revealing the effectiveness of teacher training programs, and taking precautions for raising the qualifications of the programs. In this paper, we aim to examine pre-service mathematics teachers' beliefs about the nature of mathematics and reveal the variation in pre-service teachers' beliefs according to different regions in Turkey. Data obtained from pre-service teachers in Turkey are compared to those from Germany, Singapore, Poland, Thailand, Malaysia, and USA [data from countries other than Turkey were from TEDS-M (Teacher Education and Development Study in Mathematics) project and attained through Tatto et al., 2012]. Belief scale of TEDS-M Project (Tatto et al., 2008) were adapted into Turkish and used for data collection. This scale which is about the nature of mathematics has two factors: mathematics as a process of enquiry, and mathematics as a set of rules and procedures. Survey method was utilized in this study. Sample of this study consists of 1418 pre-service elementary mathematics teachers from 21 state universities in twelve different regions in Turkey. As determining these universities, Nomeclature of Units for Territorial Statistics (NUTS) 1 level was taken into consideration. NUTS 1 consist of twelve regions (TR1, TR2, …, TR9, TRA, TRB, TRC) with different socio-cultural backgrounds. One-Way ANOVA test was applied to reveal how pre-service teachers' beliefs about the nature of mathematics differ among regions of NUTS.

The results of variance analysis (ANOVA) showed that there is a significant difference among regions. Differences were mostly appeared in favor of the view of mathematics as a process of enquiry in TR2 (West Marmara) and TR8 (West Black Sea) regions. On the other hand, TRA (Northeast Anatolia) and TR7 (Central Anatolia) were the regions that differences are mostly resulted in against to this view. Moreover, there were no specific groups that the differences were in favor for the view of mathematics as a set of rules and procedures. Differences were mostly appeared opposite to the view of mathematics as a set of rules and procedures in TR8 (West Black Sea) and TR9 (East Black Sea).

* This study is supported by TUBİTAK (Project No: 113K805)

When Turkish pre-service teachers' beliefs about the nature of mathematics compared with the results (Tatto et al., 2012) obtained from six countries (Germany, Singapore, Poland, Thailand, Malaysia, and USA), it is found that Malaysian pre-service teachers demonstrated more tendency to support the view of mathematics as a process of enquiry than pre-service teachers in other countries. On the other hand, pre-service teachers from Poland were less inclined to support this view than those who are from other countries. Among the seven countries, Turkey ranks 5th in terms of averages for this belief. Pre-service teachers from Malaysia and Thailand had more tendency to support the view of mathematics as a set of rules and procedures than pre-service teachers from other countries. However, German pre-service teachers had less tendency to support this view than other pre-service teachers. In terms of the view of mathematics as a set of rules and procedures, Turkey ranks 3th among the seven countries.
As a result, it is concluded that pre-services teachers' beliefs about the nature of mathematics differed depending on the regions. Furthermore, the differences centered upon particular regions. Moreover, international comparisons depending on TEDS-M results showed the differences between Turkey and other countries. Based on our results from this study we suggest that qualitative studies which study underlying reasons of these differences should be also done by some other researchers.

Key Words: Nature of mathematics, belief, pre-service teachers

References

Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodriguez, M., and Reckase, M. (2012). Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M). Amsterdam: IEA.

Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S., Ingvarson, L., Peck, R., & Rowley, G. (2008). Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics. Conceptual framework. East Lansing, MI: Teacher Education and Development International Study Center, College of Education, Michigan State University.

ITEC 2015

Determining The Level Of Involving Environmental Education Activities In The Monthly Plans And Daily Educational Flows Of Preschool Teachers

Hülya Gülay Ogelman
Pamukkale University Faculty of Education
Department of Primary Education
Preschool Education
hgulay@pau.edu.tr

Ahmet Erol
Pamukkale University Faculty of Education
Department of Primary Education
Preschool Education
ahmete@pau.edu.tr

Raziye Yildirim
yildirim_raziye@hotmail.com

Esra Coşkun
coskunesra89@gmail.com

Hakkı Kilinç
hakki.kilinc@hotmail.com

Abstract

The purpose of this study is to determine the level of involving environmental education activities in the monthly plans and daily educational flows of preschool teachers. The sample group of the study consisted of 30 preschool teachers working in the Pamukkale, Merkezefendi and Kale districts of Denizli province. The data of the study were obtained by interviews made by using "Questionnaire for Determining the Level of Involving Environmental Education Activities by Preschool Teachers", which was developed by the researchers, monthly educational flows and through analysing the ten-day educational flows. Percentage and frequency distributions were used in the analysis of the data. According to the results of the study, all of the teachers were using the monthly plans and daily educational flows prepared by the publishers. The teachers initially considered the titles for science courses and nature activities-area visits as the environmental education. Most of teachers stated that environmental education should begin from the age of three. It was observed that the teachers teaching environmental education twice or more than twice a week and those teaching once a month were at the same level. According to the teachers, science experiment activities are the most suitable activity type for environmental education. Most of the teachers expressed that they prepared environmental education programme and family involvement activities concerning environmental education. The results of the study revealed that environmental education should take a more regular place in the daily educational flows and monthly plans of preschool education.

Keywords: Preschool teachers, environmental education, monthly plan, daily educational flows.

Introduction

At the present time, each of problems such as unconscious and rapid destruction of the natural resources, global warming, unbalanced population increases in the countries, desertification, erosion, air, water and noise pollution, industrialisation, and unconscious consumption of natural resources are indicated to be among the significant threats our world is facing. The reasons for those threats are affected by the life styles, value judgements, and attitudes of people. Therefore, man not only damages the natural resources and different species living in nature but also gives involuntarily harm to numerous balance elements. Therefore, the presence of an environmental education which can change perspective of today's men toward nature and reshape their values and attitudes is of great importance (Demirkol, 2010; Gökçe, Kaya, Aktay and Özden, 2007).

The natural environment appears a very important concept for the children's lives. Nature can improve children's world and train them. It can offer an opportunity to relax for children living in negative family conditions. It is offering the children an exact empty puzzle board on which they can draw and reinterpret the imaginary products of culture. By encouraging the visual imagination power and full usage of emotions, it can support the creativity

of children. Children can find a lot of kinds of resources to feel free in nature and develop their imagination. In addition, being interwoven with nature can improve the cognitive skills of children, decrease the behavioural disorders, and give resistance to negative pressures and depression (Louv, 2012). The multiple advantages of the nature bring forward the significance of environmental education. The main purpose of the environmental education is to make each individual gain personal attitude and sense of responsibility concerning the environment. Environmental education can be seen as an opportunity to understand the relationship between the human and the habitat they are in (Sabo, 2010). Moreover, it includes processes such as informing, raising awareness, warning, balancing, developing, protecting, and development of respect and aims to make each individual gain such behaviours (Güler 2009). In addition, gaining knowledge about the environment and assisting in the development of positive attitudes and behaviours related towards environment are among the principle purposes of environmental education (Gülay Ogelman, Körükçü, Güngör and Erten Sarıkaya, 2014). Davis (1998) states environmental education as a way of thought and a process to bring behaviour. In this direction, there are numerous variables that may provide a possibility for children at preschool period to develop knowledge, attitude and behaviours related to environment and one of them is the preschool education (Evren, 2008). Preschool teachers have important responsibilities concerning the environmental education instruction. They should execute their applications in a way to make their students gain attitudes, behaviours, and love towards the environment as well as environmental literacy and awareness at the stage of arranging the educational environment, preparing the programme and its application. In this direction, it would be useful to begin the environmental education from the initial years of life in order to bring up environment friendly individuals that are awareness toward environment and have awareness for environment (Erten and Aydoğdu, 2011).

The environmental education to be taught in the preschool period must be continued based on pleasure and motivation to be obtained through the feelings of curiosity and exploration. In this direction, it is important that the child is involved in the process by gaining experiences at base level. These experiences can be shaped by the principle of “from near to far”. For instance, the education should be initiated by knowing about the near environment by examining a tree in a yard or a playground before a large remote forest. Children should be encouraged to spend regular time in open air by doing and experiencing things. Furthermore, teachers should be an example for children to introduce them the environment as well as protecting and embellishing the environment. It is important to transform the school into an environmentalist place as soon as possible and to realise the environmental education in various ways regularly (Wilson, 1996). Georgopoulos, Birbili and Dimitriou (2011) state that preschool teachers can bring up children as citizens of the future with the help of environmental and experimental education.

When the literature was examined, it could be observed that studies where preschool teachers are participants of environmental education were conducted. In the study conducted by Günindi (2010), in order to examine environmental friendly behaviours of preschool behaviours, it was indicated that male teachers had more knowledge about environmental education than female teachers, teachers brought up in small cities had higher environmental attitudes than those brought up in big cities, and there was a positive low relationship between the teachers' attitudes toward environment and environment protection behaviours. In the study conducted by Buhan (2006) to determine whether preschool teachers involve environmental education in their educational plans or not by using a questionnaire developed by the researcher, it was stated that the levels of involving environmental education in the educational plans of the teachers differed in a significant manner based on the type of school they worked in, their ages, and their level of education, and it did not differ in a significant manner based on the professional seniority. In their study, Gülay and Ekici, (2009) analysed the objectives, gains, concepts, designated days and weeks of Preschool Education Programme prepared by Ministry of National Education in terms of environmental education and stated that the objectives in the development areas within preschool education programme, and psychomotor and language fields did not include objectives and gains related to environmental education; environmental objectives in the social-emotional, cognitive and self-care skills covered a 25.9% of the objectives among all the programmes; it covered 15.5 % of all the gains in the programme among the gains related to environmental education; 29.0% of the concepts involved in the programme and 26.3% of the specified days and weeks in the programme are related to the environmental education. In the study conducted by Kandır, Yurt, and Kalburan (2012), by comparing the preschool teacher candidates’ and teachers’ attitudes toward the environment, it was found that preschool teacher candidates had higher score than the preschool teachers in the total score of environmental attitude scale, and the subscales of importance of trips in environmental education and environment protection movement; and that the scores they received from the sub-factors of environmental protection and protection and the educational requirements for the environmental problems were not significant. In a study of Flogaitis, Daskolia and Agelidou (2005), they evaluated the preschool teachers as participants and

the preschool teachers initially based on the protection of nature in environmental education programmes; the students were more likely to learn in the environment itself with area trip activities; and they considered as necessary to provide environmental education as from the preschool period.

Numerous studies can be observed in the literature when examining the researches including the preschool teachers in the sample. However, as a result of the review carried out, no study that examined views regarding the involving the environmental activities in the monthly plans and daily educational flows by the preschool teachers providing environmental awareness to the children and organising the environmental activities within the frame of MEB (Ministry of National Education) 2013 Preschool Education programme was found. Based on this, the purpose of the study is to determine the levels of involving environmental education activities in the monthly plans and daily educational flows of preschool teachers, and it was tried to seek answers for the following objectives in the direction of this main purpose:

- What are the initial titles that the preschool teachers consider regarding the environmental education?
- What should be the age to begin the environmental education according to the preschool teachers?
- What are the opinions of preschool teachers concerning the levels of involving environmental education in the daily educational flows?
- What are the most suitable activity types for environmental education according to the preschool teachers?
- What are the opinions of preschool teachers regarding the activities on family involvement in the environmental education?
- What are the experiences of preschool teachers concerning the environmental education programmes?
- How do the preschool teachers evaluate the current preschool education programme in terms of environmental education activities?
- What are the most challenging situations for the preschool teachers while implementing the environmental education activities?
- What are the levels of involving environmental education activities in the monthly plans between September 2014 and March 2015 for the preschool teachers?
- What are the levels of involving environmental education in the two week daily educational flows in March 2015 for the preschool teachers?

Method

Design of the Study

This study, aiming at determining the level of involving environmental education in the monthly plans and daily educational flows by preschool teachers, was conducted through scanning model. According to Karasar (2014), scanning model is a research approach that aims to reflect a past or ongoing condition as is. The data of the study were collected by using qualitative research method. Qualitative research is a type of research, where qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and where a process in which the perceptions and events are presented in a realistic and holistic manner in a natural environment is followed (Yıldırım and Şimşek, 1999, p. 18).

Participants (Sample Group)

The sample group of the study consists of totally 30 preschool teachers from the province of Denizli. While 15 of the participant teachers were working from city centre of Denizli, 15 teachers were working in Kale district. The distribution of participants was as 25 females (83.3%) and 5 males (16.7%). In addition, 46.7% of preschool teachers (14 people) had an experience of 6-10 years, and 20% (6 people) had an experience of 11-15 years, and 3.3% (1 person) had an experience of 15 and more years. While 56.7% (17 people) of the teachers were working in an independent kindergarten, 43.3% (13 people) were working in kindergartens within the body of a primary school. There were 253 (48.8%) male students and 241 (51.2%) female students in the teachers' classes. The sample group of the study was determined through an easily accessible situation sampling technique. Patton, (2014) defines easily accessible sampling as doing the most suitable thing in terms of time and cost.

Table- 1 *Demographic information of the preschool teachers*

		f	%
Gender of the teacher	Female	25	83.3
	Male	5	16.7
	Total	30	100.0
Occupational experience of the teacher	1-5 years	9	30.0
	6-10 years	14	46.7
	11- 15 years	6	20.0
	15 years and above	1	3.3
	Total	30	100.0
School where the teacher is working	Kindergarten	17	56.7
	Independent Kindergarten	13	43.3
	Total	30	100.0
Number of children in the classroom of the teachers	Between 10 and 15	12	40.0
	Between 16and 20	10	33.3
	20 and above	8	26.7
	Total	30	100.0
Gender of the children in the classroom of the teachers	Female	241	48.8
	Male	253	51.2
	Total	494	100.0

Table-2 *State of the preschool teachers concerning the preparation of monthly plans and daily educational flows*

		f	%
States for preparing monthly plans	Those preparing their monthly plans themselves.	0	0.0
	Those using ready plans with no alteration.	1	3.3
	Those using ready plans with alteration.	29	96.7
	Total	30	100.0
States for preparing daily educational flows	Those preparing their daily educational flows themselves.	0	0.0
	Those using ready daily educational flows with no alteration.	1	3.3
	Those using ready daily educational flows with alteration.	29	96.7
	Total	30	100.0

Data Collection Tools

Questionnaire for Determining the Level of Involving Environmental Education Activities by Preschool Teachers: For the purpose of revealing the level of involving environmental education in the plans of preschool teachers, the questionnaire developed by researchers was used. While preparing the questionnaire; as face and scope validity, expert opinion was taken from five academicians and five preschool teachers (having an experience of minimum 10 and maximum 12 years) working in evaluation and assessment, preschool education, and child development fields and particularly in the field of environmental education. A pilot implementation was carried out with three teachers outside the sample group before the application. The questionnaire consisted of 14 questions apart from the demographic information of the teachers.

Monthly Plans and Daily Educational Flows of the Preschool Teachers: 6.5-month monthly plans between September 2014 and March 2015 and a 15-day educational flow applied in March 2015 by the preschool teachers interviewed within the scope of the study were analysed in terms of environmental education activities.

Data Collection Process

The data were collected through the individual interviews carried out with teachers and the analysis of monthly plans and daily educational flows. Before the individual interview, the teachers were provided with form and information on the purpose of the study.

Data Analysis

Frequency and percentage distributions were used for the analysis of the data obtained in the study.

Results

Table-3 *Distribution of subject titles considered by the preschool teachers concerning environmental education*

Subject titles designated regarding environmental education		*f*	%
1	Science and nature activities – area trips	15	21.1
2	Forest, tree and plant species	7	9.9
3	Greening works	5	7.0
4	Cleanliness	5	7.0
5	Saving	5	7.0
6	Environmental pollution (Air, Water, Soil)	5	7.0
7	Family involvement and education	4	5.6
8	Love of nature	4	5.6
9	Protecting the environment	4	5.6
10	Animals	4	5.6
11	Environmental awareness	2	2.8
12	Visual adaptation and organisation	2	2.8
13	Classroom environment	1	1.4
14	Recycling	1	1.4
15	Museum	1	1.4
16	Healthy life	1	1.4
17	Environmental responsibility	1	1.4
18	Being a model	1	1.4
19	Learning by doing and experiencing	1	1.4
20	Recognising the environment	1	1.4
21	Social environment	1	1.4
Total		71	100.0

Table 3 illustrates twenty one subject titles were indicated by the preschool teachers when they were asked about environmental education. Among these titles, the most commonly expressed ones were; science and nature activities-area trips (21.1%) and forests, trees and plants (9.9%). The least commonly expressed ones were: recycling (1.4%), healthy life (1.4%), being a model (1.4%), learning by doing and experiencing (1.4%), recognising the environment (1.4%), museum (1.4%), classroom environment (1.4%), social environment (1.4%), and environmental responsibility (1.4%).

Table-4 *Distribution of opinions regarding the age to begin the environmental education by the preschool teachers*

At what age should the environmental education begin?		*f*	%
1	When the mother is pregnant.	1	3.3
2	From the birth.	1	3.3
3	From the age of 2.	1	3.3
4	From the age of 3	21	70.0
5	From the age of 4	3	10.0
6	From the age of 5	3	10.0
Total		30	100.0

When examining Table 4, a great majority of the preschool teachers (70.0%) indicated that environmental education begins from the age of 3.

Table-5 *Distribution of opinions regarding the level of involving environmental education in daily educational flows by the preschool teachers*

Opinions on involving environmental education in daily educational flows		*f*	%
1	I have never involved it this year.	0	0.0
2	I regularly involve it.	2	6.7
3	I involve it once a week.	8	26.6
4	I involve it twice or more than twice a week.	9	30.0
5	I involve it once in two weeks.	2	6.7
6	I involve it once a month.	9	30.0
Total		30	100.0

When examining Table 5, it was observed that preschool teachers involving environmental education twice or more than twice a week were at the same level with those involving it once a month (30.0%). It could also be observed that minimum level of involving was among the responses on regular involving and involving it once in two weeks (6.7%).

Table-6 *Distribution of the most suitable activity types for environmental education according to the preschool teachers*

The most suitable activity types for environmental education		*f*	%
1	Science and experiment activity	35	46.1
2	Area trips	17	22.4
3	Drama	5	6.6
4	Observation	4	5.3
5	Turkish language activity	3	3.9
6	Family involvement activity	3	3.9
7	Literacy preparation activity	3	3.9
8	Games and movement activity	3	3.9
9	Art activity	2	2.6
10	Math activity	1	1.3
Total		76	100.0

When examining Table 6, the most suitable activity type for environmental education according to the preschool teachers was science and experiment activities (46.1%), and the least type was math activity (1.3%).

Table-7 *Distribution of opinions about family involvement activities in environmental education by the preschool teachers*

Opinions about family involvement activities in environmental education		*f*	%
The state of whether the teachers do any family involvement activities works in environmental education or not	I do not.	11	36.7
	I do.	19	63.3
	Total	30	100.0
Reasons for why teachers do not do any family involvement activity in environmental education	Families are not interested.	4	36.4
	Families cannot spare enough time due to their employment.	2	18.1
	Families give more importance to other activities.	1	9.1
	Those mentioning no reason.	4	36.4
	Total	11	100.0
Frequency of doing family involvement activities in	Once a week.	3	15.8
	More than once a week.	2	10.5
	Once in two weeks.	2	10.5

environmental education by the teachers	Once a month.	7	36.9
	Not doing it regularly.	5	26.3
	Total	19	100.0
Family involvement activities done by the teachers within the scope of environmental education	Doing activity at home.	8	34.8
	Going to an area trip.	5	21.7
	Organising yard and classroom arrangements.	3	13.1
	Making house visits.	2	8.7
	Doing an activity in the classroom.	2	8.7
	Giving brochures.	1	4.3
	Bringing pets to the classroom.	1	4.3
	Bringing things such as paper, plastic, battery, etc. from home.	1	4.3
	Total	23	100.0
State of the teachers to find family involvement activities challenging within the scope of environmental education	I do not find it challenging.	13	43.3
	Yes I do find it challenging.	11	36.7
	Those giving no answer.	6	20.0
	Total	30	100.0
The challenging situations for the teachers in family involvement activities in environmental education	Insensitivity, indifference and unwillingness of the family.	9	81.8
	Having many paper works.	2	18.2
	Total	11	100.0

When examining Table 7, 63.3% of the preschool teachers carried out family involvement activities within the scope of environmental education. The most common reason given for not doing any family involvement activities by those not doing any family involvement activity was indifference of families (36.4%). The frequency of carrying out family involvement activities by the teachers was once a month (36.9%) at the highest rate. Within the scope of family involvement, the teachers mostly sent environmental education activities to homes (34.8%). Approximately half of the teachers (43.3%) stated that they had no difficulty in family involvement activities. A great majority of the teachers having difficulty in family involvement activities (81.8%) regarding environmental education stated that they found it challenging due to insensitivity, indifference, and unwillingness of the families.

Table-8 *Distribution of preschool teachers' experiences on environmental education programmes*

			f	*%*
State of preparing a programme related to environmental education	Yes	Respect to environment programme	1	3.3
		Raising awareness for a clean environment programme	1	3.3
	No		28	93.3
	Total		30	100.0
State of participating in an environmental education project	Yes	We are learning about the soil with Tipitop and his friends	1	3.3
		Let them laugh Project	1	3.3
		Waste Oil Collection Project	1	3.3
		I have a tree Project	1	3.3
		Eco School	1	3.3
	No		25	83.5
	Total		30	100.0
State of participating in a training on environmental education	Yes	Seminar (Damages of Batteries on the environment)	1	3.3
		Seminar (Ecological Problems)	1	3.3
	No		28	93.3
	Total		30	100.0

According to Table-8, a great majority of the preschool teachers neither prepared any environmental education programme (93.3%); nor participated in an environmental education project (83.5%) and participated in a related training concerning environment (93.3%).

Table-9 *Distribution of opinions by the preschool teachers on MEB 2013 Preschool Education Programme in terms of the environmental education activities*

		f	%
The programme is satisfactory in terms of environmental education – Environmental education was involved from these points.	The activities were at a satisfactory level.	7	38.9
	They were involved at specified days and weeks.	7	38.9
	They were involved in gains and concepts.	3	16.7
	They were involved in family involvement.	1	5.6
	Total	18	100.0
The programme is not satisfactory in terms of environmental education – Environmental education was not involved from these points.	Activities are not really involved in much.	6	50.0
	The activities are not diverse.	3	25.0
	The applicability of the activities involved is unsatisfactory.	2	16.7
	The activities are not suitable for everywhere.	1	8.3
	Total	12	100.0

According to Table 9, 18 of 30 participating teachers (60.0%) stated that they found the MEB 2013 Preschool Education Programme satisfactory in terms of environmental education activities, whereas 12 (40.0%) stated that they did not find the programme at satisfactory level in terms of environment activities. Among those finding the programme satisfactory, the level of those stating that the environmental education was taking place in designated days and weeks, and those stating the environmental education activities were at satisfactory level were at the same level (38.9%), whereas among those finding the programme unsatisfactory, the mostly stated response was that the activities are not really involved much (50.0%).

Table-10 *Distribution of challenging situations for the preschool teachers while carrying out environmental education*

Distribution of challenging situations in environmental education		*f*	%
1	Coping with the permission procedures in area trips.	2	15.4
2	The crowded classes	2	15.4
3	Teaching minor age groups.	1	7.8
4	Teaching mixed age groups.	1	7.8
5	Road safety.	1	7.8
6	Lack of interest of the family.	1	7.8
7	Inadequacy of the yard.	1	7.8
8	Children pay excessive attention on animals in the classroom environment.	1	7.8
9	Insufficient development levels of the children.	1	7.8
10	Problems in group meetings.	1	7.8
11	Those having difficult in giving information to the children about the subject.	1	7.8
12	Total	13	100.0

In Table-10, when the preschool teachers were carrying out environmental education activities, they state that the most challenging ones were the permission procedures in area trips (15.4%) and crowded classes (15.4%).

Table-11 *Levels of involving environmental education activities by the preschool teachers in the monthly plans between September 2014 and March 2015*

Type of Activity	Total number of activities	Number of activities related to environmental education		Number of activities not related to environmental education	
	f	***f***	%	***f***	%
Turkish language activity	510	115	30.0	395	19.0
Preparation for literacy	420	25	6.5	395	19.0
Game and movement activity	360	20	5.2	340	16.4
Art activity	330	22	5.7	308	14.8
Science activity	180	85	22.2	95	4.6
Music activity	180	40	10.4	140	6.7
Drama activity	150	18	4.7	132	6.4
Math activity	110	8	2.1	102	4.9
Area trips	50	10	2.6	40	1.9
Family involvement activity	170	40	10.4	130	6.3
Total	2460	383	100.0	2077	100.0

When examining Table-11, it was observed that 15.6% (383) of 2460 activities implemented in line with the monthly plans between September 2014 and March 2015 by the preschool teachers were environmental education activities. While 22.5% (510) of the Turkish language activities among these activities were related to environmental education, 6.0% (25) of the preparation for literacy activities (420); 5.6% (20) of the game and movement activities (360); 6.7% (22) of the art activities (330); 47.2 % (85) of the science activities (180); 22.2%(40) of the music activities (180); 12.0% (18) of the drama activities (150); 7.3 (8) of the math activities (110); 20.0% (10) of the area trips (50), and 23.5% (40) of the family involvement activities (170) were related to the environmental education. In the distribution of the type of activity among 383 environmental education activities implemented within a period of six and half months, it was observed that the highest one was Turkish language activity (30.0%), which was followed by science (22.2%), and music activities (10.4%); the least one was math activity (2.1%) and area trip activity (2.6%).

Table-12 *Levels of involving in environmental education activities by the preschool teachers in the two-week daily educational flows in March 2015*

Two weeks chosen in the month of March	16-20 March 2015		23-27 March 2015	
	f	**%**	***f***	**%**
Number of activities related to environmental education	5	4.0	120	79.3
Number of activities not related to environmental education	115	96.0	30	20.7
Total	120	100.0	150	100.0

When examining the daily educational flows of the preschool teachers in the week of 16-20 March according to Table-12, 4.0% of the activities were related to the environmental education, while 79.3% of the activities implemented in the Forest Week of 23-27 March were related to the environmental education.

Discussion and Conclusion

Interesting results were obtained in this study, analysing the levels of involving environmental education activities in the monthly plans and daily educational flows by preschool teachers. The first one of them was that no teacher preparing the monthly plans and daily educational flows themselves was found among 30 teachers, The teachers preferred to use the plans already prepared by the publishers. The teachers need to consider the developmental levels, interests, demands, and needs of children in accordance with “Relativity with the Child” which is stated

among the preschool education principles (MEB, 2013). Plans prepared by the publishers in line with their commercial purposes arouse curiosity about how they would meet the interests, demands and needs of 494 children in the classes of the teachers in this study. In Table 2, it was observed that the teachers stated that they modified and used these ready plans. Nevertheless, the plans prepared by those who never saw the children in these classes (even if altered) arouses suspicion about how they would address to the interests, demands, needs, individual differences of the children and the class dynamic. The teachers considered initially the science and nature activities, area trips as the activities of environmental education. It was observed that a big part of the titles indicated by teachers were about the environmental education (Table 3). Most of the teachers thought that environmental education should begin at the age of three (Table 4). This result shows parallelism with the related literature (Wilson, 1996). The frequency for the involvement of environmental education in daily educational flows by the teachers varied. However, it was determined that they usually involved it twice a week or more and also once a month (Table 5). When 6.5 month monthly plans of the teachers were examined, corresponding to twice or more than twice a week response, the levels of involving environmental education were less than their statements (Table 11). Regular involvement of environmental education would support the children's feeling of curiosity in a regular manner and enable them to constantly learn new information and corroborate the knowledge learnt (Gülay Ogelman, Körükçü, Güngör and Erten Sarıkaya, 2014).

The teachers stated that they mostly carried out science and experimental activities as well as area trips concerning the environmental education (Table 6). When considering the subjects related to environmental education (animals, plants, protecting the environment, saving, recycling); the fact that science activity was among the first activity type that comes to mind is considered to be an expected result. In addition to opinions of the teachers; among the distributions of the environmental education activities implemented in the period of the six and half months according to the types of activities, they mostly carried out the environmental education activities within Turkish language activity type, whereas science activity was the second, and area trips were the second from the last (Table 11). According to these results, it was observed that there was no parallelism between what the teachers thought and did about the environmental education. Most of the teachers were carrying out family involvement activities related to environmental education. The most fundamental reason behind why the family involvement could not be implemented those who were unable to do so was indicated to be the lack of interest of family. The teachers stated that they mostly carried out the family involvement activities about the environment once a month and they could not realise regularly (Table 7). In various studies (Aktaş Arnas, 2011; Ersoy, 2004; Tezel Şahin and Özyürek, 2011), a study related to family involvement activity in numbers varying between 20 and 28 was present. In this study, it was observed that 8 types of family involvement work related to environmental education by the teachers were carried out (Table 7). The results of the study revealed the significance of why the respective teachers should take precautions to draw the attention of families concerning the environmental education through different strategies. Increasing the variety of family involvement activities, informing the families, acknowledging the families participating in family involvement, sharing the positive results of family involvement on children, and exhibitions on family involvement and such implementations can make the family involvement more attractive for the parents. It is seen that the teachers in this study did not have much experience in preparing environmental education programmes, participating in the applied environmental education programmes, and receiving training on subjects related to environmental education (Table 8). In-service trainings on environmental education should be provided for teachers and they should be encouraged to prepare environmental education programmes. The environmental education programmes that can be applied by the teachers in the classroom should be increased and become more widespread through collaborating with organisations and institutions such as universities, Ministry of National Education and NGOs. It was observed that number of the teachers finding the 2013 Preschool Education Programme satisfactory was higher than those who did not find it satisfactory (Table 9). However, 12 teachers also found it unsatisfactory in terms of environmental education. Taking into account the fact that the teachers stated that they did not prepare their own plans; it is remarkable to wonder how the teachers got their experience to evaluate on the new preschool programme. Future studies related to the subject of the programme can examine why the teachers used a ready plan or according to which criteria they chose the ready plans they used. It was observed that there were various challenging situations for teachers while they carried out the environmental education (Table 10). The bureaucratic procedures during trips and the crowded classes among such situations were revealed to be the most challenging factors. In addition, variables related to the physical conditions are among the other challenges. The physical conditions can reduce the quality of the education. Decreasing the number of children in the classes, or having 2 teachers together in crowded classes may facilitate the works of the teacher in general, and thereby may increase the quality of the education. When examining distribution of the environmental education activities of the teachers within a period of 6.5 months, it can be seen that the environmental education activities within this period covered a part of 15.6% among all the

activities. It was observed that science activities were the most in the distribution of the environmental education activities pertaining to the types of activities within the specified period, whereas game and movement activities were the least (Table 11).Teachers also stated the science activities as the first one in the ranking of the most suitable activity types in the environmental education (Table 6). Therefore, it was obvious that science activities were on the first rank concerning environmental education among the applied activities of 6,5 years, and consequently there was a parallelism between what the teachers thought and done. The only factor showing difference in this result was observed in the game and movement activities. The teachers indicated that the most suitable activity type for the environmental education were the math activities (Table 6); however, they applied the game activity at the least concerning environmental education in the distribution within specified period in the application (Table 11). It is noted that the activities made related to the environmental education took place at a relatively higher degree in terms of the daily educational flows within the week corresponding to the Forest Week, between 23 and 27 March compared to the previous week. On the other hand, environmental education activities covered a part of 4% in the week between 16 and 20 March, when no day or week related to the environment was present. The preschool teachers should be provided with training on how to approach toward the environmental education outside these designated days and weeks and within all types of activities.

The following can be suggested for further studies regarding environmental education in the preschool period in addition to the various aforementioned suggestions: All the monthly plans of the teachers for one year can be examined. Instead of the selected weeks of a particular month as in this study, a week from each month can be studied. The teachers' attitudes toward the environment and how they involve environmental education in their programmes can be examined. More crowded sample groups can also be formed.

References

Aktaş Arnas, Y. (2011). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı stratejileri*. Y. Aktaş Arnas, (Ed.). Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı (98-159). Vize yayıncılık: Ankara.

Buhan, B. (2006). *Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.

Davis, J. (1998). Young children, environmental education and the future. *Early Childhood Education Journal, 26* (2), 117-123.

Demirkol, E. (2010, Kasım). Çevre Sosyolojisi (Environmental Sociology), *Bilim ve Teknik*, *516*, 60-63.

Erten, S. ve Aydoğdu, C. (2011). Türkiyeli ve Azerbaycanlı öğrencilerde, ekosentrik antroposentrik ve çevreye karşı antipatik tutum anlayışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 158-169.

Ersoy, Ö. (2004). *Aile katılımı çalışmaları.* E. Ömeroğlu, (Ed.). 36-72 aylık çocukların eğitimi için yıllık plan örnekleri ve aile katılımı çalışmaları (115-129). Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.

Evren, I. (2008). *Sosyo-ekonomik durumun çevre bilincinin gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.

Flogaitis, E., Daskolia, M., ve Agelidou, E. (2005). Kindergarten teachers' conceptions of environmental education. *Early Childhood Education Journal, 33* (3), 125-136.

Georgopoulos, A., Birbili, M. ve Dimitriou, A. (2011) Environmental Education (EE) and Experiential Education: A Promising "Marriage" for Greek Pre-School Teachers. *Creative Education, 2*(2), 114-120.

Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları. *İlköğretim Online, 6*(3), 452-468.

Gülay, H. ve Ekici, G. (2009). MEB Okul Öncesi Eğitim Programının Çevre Eğitimi Açısından Analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 1,* 74-84.

Gülay, H. ve Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için: Okul öncesi dönemde çevre eğitimi.* Nobel yayın dağıtım: Ankara.

Gülay Ogelman, H., Körükçü, Ö., Güngör H., ve Erten Sarıkaya, H. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çevre eğitimi.* H. Gülay Ogelman, (Ed.). Çocuk ve Çevre (71-110). Eğiten kitap. Ankara.

Güler, T. (2009). Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri. *Eğitim ve Bilim, 151*, 30-43.

Günindi, Y. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çevre dostu davranışlarının araştırılması. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi, 3*(3),292-297.

Kandır, A., Yurt, O. ve Kalburan C. N. (2012). Okul Öncesi Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Çevresel Tutumları Yönünden Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 317-327.

Louv, R. (2012). *Doğadaki son çocuk.* (Çev. Temürcü, C.). TÜBİTAK bilim kitapları: Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı, Ankara.

McKeown, R. (2002). Progress has been made in education for sustainable development. *Applied Environmental Education and Communication*, *1,* 21–23.

Önder, A. ve Özkan, B. (2013). *Sürdürülebilir çocuk gelişimi: Okul öncesinde etkinliklerle çevre eğitimi.* Anı yayıncılık: Ankara.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Pegem akademi yayıncılık. Ankara.

Sabo, H. M. (2010). *Why from early environmental education?* US-China Foreign Language, ISSN 1539-8080, USA, Volume 8, No.12 (Serial No.87).

Tezel Şahin, F., ve Özyürek, A. (2011). Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Wilson, R., A. (1996). *Starting Early: Environmental Education during the Early Childhood Years*. ED402147 ERIC Digest.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

ITEC 2015

4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyleri Ve Fen Bilimlerine Karşı Tutumları

Selcen Süheyla Ergün
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
sergun@aku.edu.tr

İjlal Ocak
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Gürbüz Ocak
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Türkiye'de Fen Bilimleri Öğretimi Programı ile sorgulayabilen, neden sonuç ilişkisi kurabilen, araştırmacı, karşılaşabileceği alışılmadık durumlarda, yeni bilgi elde etmede ve problem çözmede fen ve teknolojiyi kullanabilen ve öğrendiklerini günlük yaşam ile ilişkilendirebilen bireyler yetiştirme hedeflenmektedir. Alan yazında öğrenme yaşantıları ile günlük yaşam arasında ilişki kurulduğunda öğrenmenin daha kalıcı olacağı belirtilmektedir. Bu araştırmanın amacı 4.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde edindikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerini ve fen bilimlerine karşı tutumlarını belirlemektir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar ilinde öğrenim görmekte olan ve seçkisiz olarak belirlenen 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada Fen Bilimleri Dersi Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Ölçme Aracı ve Fen'e Karşı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ünitelerde edindikleri bilgileri günlük yaşamla tam olarak ilişkilendirmede başarısız oldukları belirlenmiştir. Bulgulardan elde edilen veriler incelendiğinde örneklemde yer alan öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamdaki olaylarla yeterince ilişkilendiremedikleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, günlük yaşamla ilişkilendirme, tutum, 4. sınıf

4th Grade Students' Assocıatıon Levels Of Subjects In Scıences Courses To Daıly Lıfe And Attıtudes Towards Scıence Courses

Abstract

In Turkey with Science Education Program, it is aimed to raise individuals who can form cause-effect relationship; can make research; can use science and technology in unusual situations that can be faced, in gathering new information and in problem solving and can relate learnings with daily life. In literature, it is stated that learning can be more consistent if learning process is related with daily life. This research's aim is to determine 4th grade students' association levels of subjects in sciences courses to daily life and attitudes towards science courses. In the research screening model was used. Research's sample was randomly formed from 4th grade students who were studying in Afyonkarahisar City. In this research "Measurement Survey for Relating Sciences Course Information To Daily Life" and "Attitude Scale Towards Science" was used. As a result it has been seen that students were not successful about forming relations between daily life and information learned in science courses. After analyzing data gathered from findings, it has been concluded that students don't associate knowledge they have with daily life.

Keywords: Science education, associating with daily life, attitudes, 4th grade

GİRİŞ

Hızla küreselleşen dünya, beraberinde bilginin üretimi, dağıtımı, kullanımı, saklanması ve yeniden üretilmesine ilişkin bilinen bütün kavramların değişimine sebep olmuştur. Bu hızlı değişim sürecinde öğrencinin hazır olan bilgiyi aldığı ve öğretim sürecine pasif olarak katıldığı eğitim sistemi, yerini öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı, olaylarda sebep-sonuç ilişkisini irdelediği, öğrendiği bilgileri yeni durumlara uygulayarak problemlere çözüm yolları üretebildiği yeni bir eğitim sistemine bırakmıştır. Bu nedenle birçok ülkede fen ve teknoloji eğitimin kalitesini artırmak amacıyla eğitsel reformlar gerçekleştirilmiştir (MEB, 2004).

Pınarbaşı ve diğ. (1998)'ne göre, fen dersleri ile öğrencilere yalnızca kullanacakları alana ilişkin bilgiler değil, günlük yaşamda karşılaşabilecekleri problemlere çözümler önerebilmeleri için gerekli bilginin verilmesine ve onların bilim ve teknolojideki gelişmelere bağlı bilimsel okuryazar bireyler olarak yetiştirilmesine çalışılmaktadır (akt. Yadigaroğlu ve Demircioğlu, 2012). Ayas, Çepni ve Akdeniz (1993)' e göre, bireylerin kendi yaşantılarını etkileyen olaylarla okulda öğrendikleri bilgiler arasındaki ilişkiyi iyi bir şekilde kavramaları gerekmektedir. Bireyler; aynı zamanda sahip oldukları teorik bilgiyi, günlük hayatta karşılaştıkları ilişkili olaylarda işe koşup açıklamalar getirebilmelidirler. Ancak bu sayede bilimsel okur-yazar olabilirler (akt. Yadigaroğlu ve Demircioğlu, 2012).

Fen ve teknoloji okuryazarlığı; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir (MEB, 2004).

Mayoh ve Knutton (1997)' a göre ise fen derslerinde öğretilecek konuların seçiminde, öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaşma durumları ve sıklığının dikkate alınması anlamlı öğrenme için önemlidir. Fen derslerinin günlük yaşamla ilgili olaylarla birleşmesi öğretmen için güçlü bir araç olabilir, başarılı öğrenme için güçlü bir katkı sağlayabilir ve günlük ve bilimsel alanlar arasında köprü kurulmasını sağlayabilir. Hürcan ve Önder (2012)'e göre öğrencilerin konuyla ilgili olaylarla günlük yaşamda sık sık karşılaşmaları, öğrenilen kavramların gündelik hayata ilişkin problemlerin çözümünde kullanımını arttırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kavramları gündelik hayata aktarabilmeleri için öğrencilerde var olan kavram yanılgıları giderilmelidir.

Öğrencilerin kendi günlük yaşamlarında gelişen olayları bilimsel bir boyutta ele alabilmeleri ancak gözlem, sonuç çıkarma ve yorumlama becerilerinin gelişmesiyle mümkündür. Öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin düşük olması bu bilimsel süreç becerileri ile bilgileri günlük yaşam ilişkilendirme düzeyi arasındaki güçlü bağı göstermektedir. Bu nedenle öğretmenler, sınıf içi etkinliklerinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine yardımcı olacak gerekli öğrenme ortamlarını oluşturmalıdır (Dede Er ve diğ, 2013).

Öğretmenler, derslerde dikkat çekici, merak uyandıran günlük hayat örneklerini farklı tekniklerle öğrenciye sunarak öğrencinin deneyimler kazanabileceği öğrenme ortamları oluşturulabilir. Farklı öğretim stratejilerinin, öğrenilen bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesinde daha etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Coştu ve diğ., 2007; Ünal 2011). Öğrencilere okul ortamından farklı olarak, somut tecrübeler kazanabilme imkânı sağlamak amacıyla, Tübitak tarafından desteklenen, yaz bilim kamplarına ve fen-doğa eğitimine yönelik projelere yönlendirilmeleri öğretmenler tarafından yapılmalıdır (Yıldırım ve Konur, 2014).

Çeşitli ülkelerdeki program reform hareketleri incelendiğinde, toplumdaki tüm bireylerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesinin vurgulandığı görülmektedir. Tüm vatandaşların fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim programlarında; öğrencilerden fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi anlamaları, karşılaştıkları alışılmadık durumlarda, yeni bilgiler kazanmada ve problem çözmede, fen ve teknolojiyi kullanmaları, fen teknoloji ile ilgili sosyal, iktisadi, kişisel, sağlık ve çevre sorunlarını fark ederek, bununla ilgili sorumluluk taşımaları ve bilinçli karar vermeleri beklenmektedir. Günlük yaşamla ilişkili bilgi ve kavram öğretimi ile becerilerin kazandırılmasında, sosyal çevreden yararlanmak gerektiği bilinmektedir (MEB, 2004).

Fen öğretiminin amacı; öğrencilerin doğada gerçekleşen ve günlük hayatta deneyim kazandıkları olayları bilimsel süreç becerilerini kullanarak anlamalarını sağlamaktır. Öğrencilerin anlamlı öğrenmeyle günlük hayatta karşılaştıkları sorunlara mantıklı ve yapıcı çözüm önerileri sunabilmeleri amaçlanmıştır (Cajas, 1999). Bu ilişkinin kurulabilmesi için bilimsel süreç becerilerinin kazanılmış olması gerekmektedir (Dede Er ve diğ, 2013).

Öğrencilerin fen bilgisi dersinde başarılı olmalarının altında yatan etkenlerden biri de feni öğrenirken kullandıkları yaklaşımlar ve fene yönelik tutumlarıdır. Fen'e yönelik konulara ilgi ve merak uyandırılması ve bu konulara ilişkin olumlu tutumların geliştirilmesi, öğrencilerin bilişsel yeterliklerinin gelişmesine katkı sağlar (Kaya ve Böyük, 2011; Ünal ve Ergin, 2006). Tutum bireylere, yerlere, olaylara ya da fikirlere karşı olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimi olarak tanımlanabilir (Simpson ve diğ., 1994). Bu nedenle, sürekli geliştirilen eğitim programlarında, yeni öğretme ortamlarının oluşturulması, dersin etkili öğrenimi için materyallerin ve yöntemlerin seçimi ile beraber öğrencilerin fen ve teknoloji dersine ve fen deneylerine karşı tutumlarının belirlenmesi de büyük önem taşır.

Kaptan ve Korkmaz (2001) göre tutumlar davranış değil, davranış gösterme eğilimleridir. Bu nedenle tutumlar soyut kavramlardır ve belli durumlarda gözlenebilirler. Bu tanımlar ve göstergelerden anlaşılacağı gibi tutumlar öğrenilmiştir ve zamanla değişebilirler. Bu öğrenmenin temel unsurları öğretmen, bireyin akranları ve aile fertleri olabilir. Altınok (2004) okul çağında olmayan bir çocuğun, matematik dersine yönelik tutumu olumsuz olan ablasından etkilenerek, matematikten nefret ettiğini söylemesi örneğinde olduğu gibi, tutumların temelinde bireyin etkileşim içinde olduğu bireylerin inanışlarına ilişkin algılarının olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı, çocukluk döneminde anne ve baba tarafından biçimlendirilen tutumların, yaş ilerledikçe diğer yaşıtlar, okul ve diğer sosyal etkenlerden etkilendiğini ifade etmektedir. Gardner (1975)'e göre de fene yönelik tutumu, bireyin; durumları, eylemleri, insanları ve nesneleri değerlendirirken kullandığı öğrenilmiş eğilimler veya fen öğrenmeye yönelik önermeler olarak tanımlamaktadır (akt. Ekici ve Hevedanlı, 2010). Fen kavramlarına yönelik tutum, kişinin o kavrama yönelik duyusal tepkilerine neden olan inançları ve kavramla ilişkili bilişsel çatıdaki bölümleri oluşmaktadır. Bu tepkilerin ortaya çıkması fen dersini seçme, bilimsel konular hakkında bilgi edinme veya fenle ilgili hobi geliştirme gibi kararları almada etkili olmaktadır. Tutumun bilişsel ve etkileyici boyutlarının, davranışı ve buna bağlı olarak da öğrenmeyi ve kişinin bilişsel stratejileri kullanmasını etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin fenle tanışmaları ve feni sevmeleri, fene yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmeleri önem kazanmaktadır (Hamurcu, 2002).
Öğrencilerin fene yönelik tutumlarını etkileyen birçok faktör vardır. Öğretmen, okul ortamı, ailenin sosyo–ekonomik durumu ve eğitim altyapısı, arkadaş, öğretim yaklaşımı, öğrencinin geçmiş başarıları, motivasyonu, kendine güveni, fene yönelik ilgisi, fen yeteneklerini algılaması gibi pek çok faktörün öğrencinin fene yönelik tutumunu etkilemesi olasıdır (George, 2000).

Bu çalışmada, aşağıda verilen problem ve alt problemlere cevap aranmıştır:

Problem:

4.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme ve fen bilimlerine karşı tutum düzeyleri bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

Alt problemler:

1- Öğrencilerin fen bilimleri konularını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri nedir?

2- Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutum düzeyleri nedir?

3- Öğrencilerin fen konularını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri onların;

a- Cinsiyete göre öğrencilerin fen konularını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi farklılık göstermekte midir?

b- Bilimsel bir dergiye abone olup olmamaya göre öğrencilerin fen konularını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi farklılık göstermekte midir?

c- İnternette fen sitelerini kullanıp kullanmamaya göre öğrencilerin fen konularını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi farklılık göstermekte midir?

d- Anne mesleğine göre öğrencilerin fen konularını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi farklılık göstermekte midir?

e- Baba mesleğine göre öğrencilerin fen konularını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi farklılık göstermekte midir?

f- Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin fen konularını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi farklılık göstermekte midir?

g- Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin fen konularını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi farklılık göstermekte midir?

4- Öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutum düzeyleri onların;

a -Cinsiyete göre öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutum düzeyi farklılık göstermekte midir?

b-Bilimsel bir dergiye abone olup olmamaya göre öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutum düzeyi farklılık göstermekte midir?

c- İnternette fen sitelerini kullanıp kullanmamaya göre öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutum düzeyi farklılık göstermekte midir?

d- Anne mesleğine göre öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutum düzeyi farklılık göstermekte midir?

e- Baba mesleğine göre öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutum düzeyi farklılık göstermekte midir?

f- Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutum düzeyi farklılık göstermekte midir?

g- Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutum düzeyi farklılık göstermekte midir?

5- Öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumları ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Öğretim sırasında öğrenciler bilgileri niçin ve neden öğrendiğini nerede kullanacağını sorgular ve bu açıdan bakıldığında öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirme oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı, 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerini, belirtilen bu düzeylerin bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediklerini ve fen bilimlerine karşı tutumlarını belirlemektir. Ayrıca fen bilimleri dersindeki bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri ve fen bilimlerine karşı tutumları arasındaki ilişkinin de tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Alan yazına bakıldığı zaman bilimsel bilgileri günlük hayatla ilişkilendirme ile ilgili yapılmış birçok araştırma görülmektedir. Farklı sınıf seviyelerinde ve farklı derslerde bu konuda yapılmış çalışmalar olmasına rağmen 4. sınıf seviyesinde Fen Bilimleri dersi bünyesinde bilimsel bilgilerin günlük hayatla ilişkilendirme ile ilgili çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma ile yukarıda bahsi geçen konulara ışık tutulacaktır.

YÖNTEM

Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada veriler ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme formundaki açık uçlu sorulara ve Fen Tutum Ölçeği (FTÖ) deki ilişkili sorulara verdikleri yanıtlara dayalı olarak betimlenmiştir.

Tarama modeli, seçilmiş bir grubun belli özelliklerini tespit etmek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara denir. Bu araştırmanın önemli bir avantajı oldukça çok bireyden oluşan gruplardan elde edilen birçok bilgiyi bize sunmasıdır Bu modelde bilinen şeyler olduğu gibi ortadadır. Amaç bir konuyu olduğu gibi gözlemlemek ve gözlemlerini değiştirmeden yansıtmaktır. (Büyüköztürk, 2012). Araştırmada örnekleme yöntemi seçkisiz ya da diğer adıyla random örnekleme yöntemidir. Seçkisiz örnekleme, her bir örnekleme biriminin örneğe girme şansının eşit olmasıdır. Bunun anlamı örneklem uzaydan her bir örneklemin eşit olasılıkla seçilmesidir. Bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir. Bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yolu ve listelenmesi gerekir (Büyüköztürk ve diğ., 2012)

Verilerin Toplanması

Araştırmanın evreni, Afyonkarahisar İl Merkezindeki İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda bulunan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ise Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullardan seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören toplam 207 öğrenci katılmıştır. Araştırmada kullanılan her iki ölçme aracı beraber uygulanmış ve öğrencilerden ölçme araçlarında yer alan yönergeler doğrultusunda cevaplamaları istenmiştir. Ölçek formlarını doldurmayan, çok az sayıda maddeleri dolduran ya da maddeleri eksik olarak dolduran öğrencilerin ölçekleri değerlendirilmemiştir. Bu nedenle değerlendirmeye alınan öğrenci sayısı 192' dir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Fen Bilimleri Dersi Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme formu ve Geban ve diğ. (1994) tarafından geliştirilen Fen Tutum Ölçeği (FTÖ) kullanılmıştır. Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme formu fen bilimleri 4. sınıf öğretim programında yer alan kazanımlara uygun olarak hazırlanmıştır. Form 20 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Ölçme aracının içerik geçerliliği için ölçek maddelerinin kapsam geçerliliği ve bilimsel doğruluğu konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. 11 adet olumlu, 4 adet olumsuz cümle yapısında toplam 15 soru içeren 5'li likert tipi fen tutum ölçeği, Geban ve arkadaşları (1994) tarafından geliştirilmiş ve Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ise 0,724 olarak bulunmuştur.

Özdamar (1999)'a göre,

$0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.
$0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ ise ölçek düşük güvenirliktedir.
$0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ ise oldukça güvenilirdir.
$0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Ölçeği verdikleri cevaplar, doğru, kısmen doğru, yanlış-cevapsız şeklinde üç kategoriye ayrılmıştır. Uygulama sonunda yanlış ve boş yanıta 0, kısmen doğru yanıta 1 ve doğru yanıta 2 puan verilerek öğrencilerin fen kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri belirlenmiştir. Bu kategoriler Dede Er ve diğ. (2013), Yadigaroğlu ve Demircioğlu (2012) tarafından da kullanılmıştır.

Tablo 1. Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Ölçeği Puanlama Sistemi

Puan	**Kategoriler**	**Değerlendirme Kriteri**
0	Cevapsız veya yanlış	Boş cevaplar ve bilimsel olarak kabul edilemeyen tamamen yanlış cevaplar
1	Kısmen doğru	Bilimsel olarak tam doğru açıklama yapılmamış ancak, açıklanmaya çalışılan ifadelerde doğru kabul edilebilecek yanlarında bulunduğu açıklamalar
2	Doğru	Bilimsel olarak doğru yapılan açıklamalar

Araştırmada istatistiksel analizler SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Science for Personal Computers) programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerinin analizinde; betimsel istatistik (frekans, yüzde ve madde ortalamaları), ilişkisiz örneklemler için t-testi ve ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda Scheffe Post Hoc , LSD testleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 2. Fen Bilimleri Dersi Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Formuna Verilen Cevapların Kategorilere Göre Yüzde Oranları

Sorular	**0**		**1**		**2**		**X**
	%	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	
1- Merdiven çıkan sağlıklı bir insanın kalp atışında hızlanma görülür. Çünkü…	79,1	151	15,2	29	5,8	11	0,27
2- Öğretmen öğrencilerine "iskeletimiz olmasaydı ne olurdu?" sorusunu yöneltiyor. Elif: Vücudumuz desteksiz kalır ve ayakta							

duramazdık. Emre: İç organlarımız görevlerini yapamazdı. Alp: Konuşamazdık, duyamazdık, göremezdik, cevaplarını veriyor. Hangi öğrencilerin verdiği cevaplar doğrudur?.....	35,1	67	26,7	51	38,2	73	1,03
3- Bir bardak gazozun içine bir parça buz atılmıştır. Gazozun içindeki buz eridikten sonra her iki maddenin de sıcaklığı artmaz. Çünkü…	64,4	123	25,7	49	9,9	19	0,46
4- Maddenin hal değişimine günlük yaşamdan örnekler veriniz.	39,3	75	24,6	47	36,1	69	0,97
5- Pastacı Ali Usta bir doğum günü için pasta siparişi alır. Pastayı yaparken oklava, bıçak, cam tepsi gibi malzemeler kullanılmıştır. Oklava cisim olduğuna göre diğerleri nedir?	61,8	118	34,0	65	4,2	8	0,42
6- İçinde su bulunan kaba taş atınca suyun yükseldiğini görürüz. Çünkü…	45,0	86	18,3	35	36,6	70	0,92
7- Can bisikletini hızlı bir şekilde iterek hızlanmasını sağlar ve bırakır. Bisikleti herhangi bir yere çarpmadığı halde bir süre sonra yavaşlayarak durur. Çünkü…	64,4	123	19,9	38	15,7	30	0,51
8- Bazı cisimlere kuvvet uygulandığında şekil değiştirirler. Kuvvet ortadan kaldırıldığında tekrardan eski haline dönerler. Örneğin: …	31,4	60	20,4	39	48,2	92	1,17
9- Yolcu otobüsünün yapabileceği hareketler arasında ‘’sallanma’’ hareketi bulunmaz. Çünkü…	84,3	161	13,6	26	2,1	4	0,18
10- Ayşe’nin buzdolabından bir şey almak için buzdolabı kapağına uyguladığı kuvvet nedir?	13,1	25	1,6	3	85,3	163	1,72
11- Fındık kırarken bir çekme kuvveti uygulanmamaktadır. Çünkü....	79,1	151	6,3	12	14,7	28	0,36
12- Deniz kıyısında bulunan Temel ve Dursun yaklaşan geminin ilk olarak bacasını görür. Çünkü…	36,1	69	2,1	4	61,8	118	1,26
13- Ayna, ay, alüminyum folyo gibi nesnelerin ortak özelliği ışıklı ortamlarda ışık yayıyor gibi görünmeleridir. Çünkü…	46,1	88	28,3	54	25,7	49	0,80
14- Yüksek binaların ışıklarından dolayı göçmen kuşların yanılarak binalara çarpması ışığın neden olduğu olumsuz etkilerdendir. Çünkü…	64,9	124	7,9	15	27,2	52	0,62
15- Yeryüzündeki su miktarı azalmaz. Çünkü…	61,8	118	25,7	49	12,6	24	0,51
16- Ela bir bardak alarak içini su ile dolduruyor. Sonra evdeki saksıdan aldığı bir miktar toprağı su içine bırakıyor. Toprak bardağın dibine doğru inerken bir miktar hava kabarcığının suyun yüzeyine doğru çıktığını fark ediyor. Çünkü…	61,8	118	19,4	37	18,8	36	0,57
17- Gündüz bulunduğumuz ortamda yeşil bitkilerin olması sakıncalı değilken, gece uyuduğumuz oda da aynı bitkinin olması istenmez. Çünkü…	73,3	140	6,8	13	19,9	38	0,47
18- Ağaç yaprakları zamanla toprağa karışır. Çünkü…	91,1	174	4,7	9	4,2	8	0,13

19- Ağaç kesmek erozyona sebep olur. Çünkü…	63,4	121	7,9	15	28,8	55	0,65
20- Elektrik kablolarının üzeri plastikle kaplıdır. Çünkü…	68,1	130	19,9	38	12,0	23	0,44
Toplam Puan							13,46

Tablo 2' de Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Ölçeğindeki 20 maddeye göre öğrencilerin verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Ölçekte alınabilecek en yüksek puan 40 iken çalışmada öğrencilerin aldıkları puan ortalaması 13,46 olmuştur.

Ölçekte yer alan maddelerden 'Deniz kıyısında bulunan Temel ve Dursun yaklaşan geminin ilk olarak bacasını görür. Çünkü…' maddesi % 61,8' ile doğru cevaplanma yüzdesi en yüksek olan madde olmuştur. 'Yolcu otobüsünün yapabileceği hareketler arasında ”sallanma’’ hareketi bulunmaz. Çünkü…' maddesi ise % 2,1 ile doğru cevaplanma yüzdesi en düşük madde olmuştur.

Ölçekte yer alan maddelerden 'Ağaç yaprakları zamanla toprağa karışır. Çünkü…' maddesi % 91,1 ile yanlış cevaplanma yüzdesi en yüksek olan madde olmuştur. 'Ayşe’nin buzdolabından bir şey almak için buzdolabı kapağına uyguladığı kuvvet nedir?' maddesi ise % 13,1 yüzde ile yanlış cevaplanma yüzdesi en düşük madde olmuştur.

1. maddede yer alan ifadeye öğrencilerin %5,8'i doğru cevap vermekle birlikte "Merdiven çıkarken yorulduğumuz için kalbimiz hızlanır" gibi yanlış cevaplar da verilmiştir.

5. maddede yer alan ifadeye öğrencilerin %4,2'si doğru cevap verirken, %34'ü kısmen doğru cevap vermiş %61,8'i yanlış cevap vermiştir. ‘Pastacı Ali Usta bir doğum günü için pasta siparişi alır. Pastayı yaparken oklava, bıçak, cam tepsi gibi malzemeler kullanılmıştır. Oklava cisim olduğuna göre diğerleri nedir? …’ sorusuna öğrenci cevapları çoğunlukla ya boştur ya da şu şekildedir: ‘ Bıçak: Eşya, Cam tepsi: Eşya’.

7. maddeye ise öğrencilerin %15,7'si doğru cevap vermiştir. ‘Can bisikletini hızlı bir şekilde iterek hızlanmasını sağlar ve bırakır. Bisikleti herhangi bir yere çarpmadığı halde bir süre sonra yavaşlayarak durur. Çünkü…’ sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar ise ‘Bisikletin hızı düşer.’, ‘Pedal çevirmediği için hızı düşer.’, ‘Fren sıkmıştır.’ şeklindedir.

Öğrencilerin çok az bir kısmının doğru cevap verdiği maddelerden biri de 9. maddedir. Öğrencilerin %2,1'i bu soruya doğru cevap vermiştir. 9. madde de ‘Yolcu otobüsünün yapabileceği hareketler arasında ‘’sallanma’’ hareketi bulunmaz. Çünkü…’sorusuna ‘Otobüs hızlanan hareket, yavaşlayan hareket yapar, sallanma hareketi yapmaz.’ Cevabı beklenirken öğrenci cevapları çoğunlukla; ‘Araba sallanırsa yere düşer.’, ‘Araba sallanırsa yolcuların midesi bulanır.’, ‘Araba sallanırsa kaza yaparlar.’ şeklinde olmuştur.

15. soruda da ‘Yeryüzündeki su miktarı azalmaz. Çünkü…’ sorusuna ‘Yeryüzünde su döngüsü vardır.’ cevabı beklenirken öğrenciler genelde: ‘Suyu koruyan taşküre vardır.’ gibi cevaplar vermişlerdir. Bunun yanı sıra ‘Yağmur çok yağdığı için ve dünyanın ¾’ü sularla kaplı olduğu için su miktarı azalmaz.’ gibi yakın cevaplar da vermişlerdir.

Öğrencilerin genelinin yanlış cevap verdiği sorulardan bir diğeri ise 18. sorudur. ‘Ağaç yaprakları zamanla toprağa karışır. Çünkü…’sorusuna ‘Toprakta mikroskobik canlılar vardır. Yaprakları ayrıştırıp zamanla toprağa karışırlar.’ cevabını beklenirken öğrenciler: ‘Onlar plastik gibi değildirler bu yüzden çabuk çürürler.’, ‘Çünkü sonbahar gelmiştir.’ Şeklinde cevaplar vermiş ve bir kısmı da soruyu boş bırakmışlardır.

20. soruda ise yaşamımızdaki elektrik ünitesindeki ‘Elektrik kablolarının üzeri plastikle kaplıdır. Çünkü…’ sorusuna ‘Elektrik kabloları plastiktir, plastik gibi maddeler elektriği iletmez.’ cevabı beklenirken genelde soru boş bırakılmış ve ‘Çünkü elektrik çarpmasın diye’ cevaplarını vermişlerdir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin Fen Tutum Ölçeğine verdikleri cevapların dağılımı

Maddeler		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	$\bar{X}$
1- Fen bilgisi çok sevdiğim bir alandır.	**f**	3	1	12	46	130	4,56
	%	1,6	0,5	6,3	24	67,7	
2- Fen bilgisi ile ilgili kitapları okumaktan hoşlanırım.	**f**	4	34	73	38	43	3,43
	%	2,1	17,7	38	19,8	22,4	
3- Fen bilgisinin günlük yaşantıda çok önemli yeri vardır.	**f**	3	6	23	52	108	4,33
	%	1,6	3,1	12	27,1	56,3	
4- Fen bilgisi ile ilgili ders problemleri çözmekten hoşlanırım.	**f**	3	3	18	39	129	4,50
	%	1,6	1,6	9,4	20,3	67,2	
5- Fen bilgisi konuları ile ilgili daha çok şey öğrenmek isterim.	**f**	4	3	18	40	127	4,47
	%	2,1	1,6	9,4	20,8	66,1	
6- Fen bilgisi dersine girerken sıkıntı duyarım.	**f**	150	24	2	10	6	1,43
	%	78,1	12,5	1	5,2	3,1	
7- Fen bilgisi çevremizdeki doğal olayların daha iyi anlaşılmasında önemlidir.	**f**	10	10	38	46	88	4,00
	%	5,2	5,2	19,8	24	45,8	
8- Fen bilgisi dersine ayrılan ders saatlerinin daha fazla olmasını isterim.	**f**	7	4	18	53	110	4,33
	%	3,6	2,1	9,4	27,6	57,3	
9- Fen bilgisi dersine çalışırken canım sıkılır.	**f**	114	33	28	7	10	1,78
	%	59,4	17,2	14,6	3,6	5,2	
10- Fen bilgisi konularını ilgilendiren günlük olaylar hakkında daha fazla bilgi edinmek isterim.	**f**	3	4	30	35	120	4,38
	%	1,6	2,1	15,6	18,2	62,5	
11- Düşünce sistemimizi geliştirmede fen bilgisi dersi önemlidir.	**f**	6	9	35	50	92	4,11
	%	3,1	4,7	18,2	26	47,9	
12- Fen bilgisi dersine zevkle girerim.	**f**	9	5	19	41	118	4,32
	%	4,7	2,6	9,9	21,4	61,5	
13- Dersler içinde fen bilgisi dersi sevimsiz gelir.	**f**	99	43	21	10	19	1,99
	%	51,6	22,4	10,9	5,2	9,9	
14- Fen bilgisi konuları ile ilgili tartışmaya katılmak bana cazip gelmez.	**f**	45	33	53	26	35	2,86
	%	23,4	17,2	27,6	13,5	18,2	
15- Çalışma zamanımın önemli bir kısmını fen bilgisi dersine ayırmak isterim.	**f**	14	12	26	44	96	4,02
	%	7,3	6,3	13,5	22,9	50	

Tablo 3' te Fen tutum ölçeğinden elde edilen verilere bakıldığında bütün maddelerin ortalaması yüksek çıkmıştır. Ölçeğin tamamından elde edilen madde ortalaması 3,63 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Sonucu

Cinsiyet	N	X	SS	df	t	p
Kız	89	15,0562	7,49297	187	-2,752	.007*
Erkek	100	12,2500	6,52482			

Tablo 4 incelendiğinde, fen bilimleri dersindeki bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$).

Tablo 5. Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeylerinin Bilimsel Dergi Takip Etme Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Bilimsel Dergi Takip Etme Durumu	N	X	SS	df	t	p
Evet	71	15.1408	7,10391	186	2,316	.022*
Hayır	117	12.6923	6,98207			

Tablo 5 incelendiğinde, fen bilimleri dersindeki bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin bilimsel dergi takip etme durumu değişkeni açısından öğrencilerin ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p< .05).

Tablo 6. Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeylerinin Fen Bilimleri Dersi İçin İnternetten Faydalanma Değişkenine İlişkin İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Sonucu

Fen Bilimleri Dersi İçin İnternetten Faydalanma	N	X	S	df	t	p
Evet	103	14,6699	6,75682	186	2,356	.020*
Hayır	85	12,2353	7, 39473			

Tablo 6 incelendiğinde, fen bilimleri dersi için internetten faydalanma değişkeni açısından öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p< .05).

Tablo 7. Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	553	5	110,765	2,307	.046*
Gruplar içi	8211,066	171	48,018		
Toplam	8764,893	176			

*p <.05

Tablo 7'de de görüldüğü gibi öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı olan tutumların da baba öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır, F(5,660)=3.65, p<.05. Bu farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin LSD Analizi Sonuçları

Gruplar	Baba Öğrenim Durumu	Ortalama Fark	sh	p	Anlamlı Fark
okuryazar	ilkokul	-1,39037	2,68139	,605	
	ortaokul	-2,53870	2,31341	,274	
	lise	-1,31765	2,00625	,512	
	üniversite	-4,68908*	1,85693	,012	
	lisansüstü	-4,65611	2,55309	,070	
ilkokul	okuryazar	1,39037	2,68139	,605	
	ortaokul	-1,14833	2,62536	,662	
	lise	,07273	2,35918	,975	
	üniversite	-3,29870	2,23358	,142	
	lisansüstü	-3,26573	2,83883	,252	
ortaokul	okuryazar	2,53870	2,31341	,274	
	ilkokul	1,14833	2,62536	,662	
	lise	1,22105	1,93073	,528	
	üniversite	-2,15038	1,77507	,227	
	lisansüstü	-2,11741	2,49418	,397	
lise	okuryazar	1,31765	2,00625	,512	
	ilkokul	-,07273	2,35918	,975	
	ortaokul	-1,22105	1,93073	,528	
	üniversite	-3,37143*	1,35058	,013	
	lisansüstü	-3,33846	2,21227	,133	
üniversite	okuryazar	4,68908*	1,85693	,012	5-1
	ilkokul	3,29870	2,23358	,142	
	ortaokul	2,15038	1,77507	,227	
	lise	3,37143*	1,35058	,013	5-4
	lisansüstü	,03297	2,07781	,987	
lisansüstü	okuryazar	4,65611	2,55309	,070	
	ilkokul	3,26573	2,83883	,252	
	ortaokul	2,11741	2,49418	,397	
	lise	3,33846	2,21227	,133	
	üniversite	-,03297	2,07781	,987	

*p<.05 (1:Okuryazar, 2:İlkokul, 3:Ortaokul, 4:Lise, 5: Üniversite, 6: Lisansüstü)

Tablo 9. Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	382,524	5	76,505	1,493	,194
Gruplar içi	9017,388	176	51,235		
Toplam	9399,912	181			

Tablo 9 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin bilimleri dersindeki bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin anne meslek değişkeni açısından ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeylerinin Annenin Meslek Durumu Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	582,076	4	145,519	3,106	,017
Gruplar içi	8479,516	181	46,848		
Toplam	9061,591	185			

Tablo 10 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin öğrenci velilerinden annelerin meslek durumları bakımından anlamlı bir farklılık oluşturdukları görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında ve hangi yöne doğru olumlu olduğunu saptamak için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo11' de verilmiştir (*p<.05).

ITEC 2015

Tablo 11. Annenin Meslek Durumuna İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları

Gruplar	Meslek (Anne)	Ortalama Fark	Sd	p	Anlamlı Fark
memur	işçi	4,10909	2,39782	,088	1-4
	esnaf	3,40909	4,94862	,492	
	serbest meslek	5,33766	2,78520	,057	
	çalışmıyor/ev hanımı	4,06356*	1,20234	,001	
işçi	memur	-4,10909	2,39782	,088	
	esnaf	-,70000	5,30178	,895	
	serbest meslek	1,22857	3,37304	,716	
	çalışmıyor/ev hanımı	-,04553	2,25071	,984	
Esnaf	memur	-3,40909	4,94862	,492	
	işçi	,70000	5,30178	,895	
	serbest meslek	1,92857	5,48787	,726	
	çalışmıyor/ev hanımı	,65447	4,87903	,893	
Serbest Meslek	memur	-5,33766	2,78520	,057	
	işçi	-1,22857	3,37304	,716	
	esnaf	-1,92857	5,48787	,726	
	çalışmıyor/ev hanımı	-1,27410	2,65960	,632	
çalışmıyor/ev hanımı	memur	-4,06356*	1,20234	,001	
	işçi	,04553	2,25071	,984	
	esnaf	-,65447	4,87903	,893	
	serbest meslek	1,27410	2,65960	,632	

*p<.05

(1:Memur, 2:İşçi, 3: Esnaf 4: Serbest Meslek 5: Çalışmıyor)

Tablo 11'e göre öğrenci velilerinde annesinin mesleği memur olan öğrencilerle çalışmayan ve ev hanımı olan öğrencilerin ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır.

Tablo 12. Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeylerinin Babanın Meslek Durumu Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	659,745	3	219,915	4,705	,003
Gruplar içi	8366,594	179	46,741		
Toplam	9026,339	182			

Tablo 12 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin öğrenci velilerinden babalarının meslek durumları bakımından anlamlı bir farklılık oluşturdukları görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında ve hangi yöne doğru olumlu olduğunu saptamak için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Babanın Meslek Durumuna İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları

Gruplar	Meslek (Baba)	Ortalama Fark	Sd	p	Anlamlı Fark
memur	işçi	4,15858*	1,37478	,030*	1-2
	esnaf	2,44263	1,44894	,419	
	serbest meslek	4,14882*	1,36195	,028*	1-4
işçi	memur	-4,15858*	1,37478	,030*	
	esnaf	-1,71595	1,67515	,789	
	serbest meslek	-,00976	1,60051	1,000	
esnaf	memur	-2,44263	1,44894	,419	
	işçi	1,71595	1,67515	,789	
	serbest meslek	1,70619	1,66464	,789	
serbest meslek	memur	-4,14882*	1,36195	,028*	
	işçi	,00976	1,60051	1,000	
	esnaf	-1,70619	1,66464	,789	

(1:Memur, 2:İşçi, 3: Esnaf 4: Serbest Meslek 5: Çalışmıyor)

Tablo 13'e göre öğrenci velilerinde babanın mesleği memur olan öğrencilerle esnaf olan ve yine babanın mesleği memur olan öğrencilerle serbest meslek olan öğrencilerin ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır (*p<.05).

.

Tablo 14. Öğrencilerin Fen Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Sonucu

Cinsiyet	N	X	SS	df	t	p
Kız	101	50,0000	5,43875	188	-1,036	,302
Erkek	89	50,8090	5,29768			

4. sınıf öğrencilerinin fen tutumları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 15. Öğrencilerin Fen Tutumlarının Bilimsel Dergi Takip Etme Durumu Değişkenine İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Sonucu

Bilimsel Dergi Takip Etme Durumu	N	X	SS	df	t	p
Evet	71	49,5634	4,96195	186	-1,560	,120
Hayır	117	50,8205	5,58109			

Tablo 15 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin fen tutumların bilimsel dergi takip etme değişkeni açısından ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 16. Öğrencilerin Fen Tutumlarının İnternetten faydalanma Değişkenine İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Sonucu

İnternetten faydalanma	N	X	S	df	t	p
Evet	103	50,6699	5,96787	186	,585	,559
Hayır	85	50,2118	4,46972			

Tablo 16 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin fen tutumların fen derslerinde internetten faydalanma değişkeni açısından ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 17. Öğrencilerin Fen Tutumlarının Baba Meslek Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	159,372	4	39,843	1,445	,221
Gruplar içi	4908,245	178	27,574		
Toplam	5067,617	182			

Tablo 17 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin fen tutumların baba meslek değişkeni açısından ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 18. Öğrencilerin Fen Tutumlarının Anne Meslek Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	65,408	4	16,352	,561	,691
Gruplar içi	5276,877	181	29,154		
Toplam	5342,285	185			

Tablo 18 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin fen tutumların anne meslek değişkeni açısından ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 19. Öğrencilerin Fen Tutumlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	231,318	5	46,264	1,687	,140
Gruplar içi	4689,236	171	27,422		
Toplam	4920,554	176			

Tablo 19 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin fen tutumların babanın öğrenim durumu değişkeni açısından ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 20. Öğrencilerin Fen Tutumlarının Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	173,336	5	34,667	1,221	,301
Gruplar içi	4997,812	176	28,397		
Toplam	5171,148	181			

Tablo 20 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin fen tutumların annenin öğrenim durumu değişkeni açısından ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 21. Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyleri ile Fen Tutumları Arasındaki İlişki

Değişken	N	Ortalama(X)	S. Sapma (S)	r	p
Fen Bilimleri Dersindeki Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyleri	192	13,4450	7,18887	,000	,997
Fen Tutum		64,7552	6,06660		

Tablo 21 'de görüldüğü gibi öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri ile fen tutumları arasındaki ilişki yoktur.

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Öğrencilerin var olan bilgilerini günlük hayatta karşılaştıkları olaylar ile ilişkilendirebilme becerileri aldıkları eğitimin ezberden ne kadar uzak olduğunun bir göstergesi sayılabilir. Öğrenilen bilgiler, günlük hayatta karşılaşılan olaylar ile doğru bir biçimde ilişkilendirilebiliyorsa öğrenme anlamlı hale gelmiş demektir. Anlamlı öğrenmede öğrenilen bilgiler kalıcıdır ve bilgiler karşılaşılan yeni olayları açıklamada, yorumlamada, öğrenilen bilgilerin uygulanmasında rahatlıkla kullanılabilir (Yadigaroğlu ve Demircioğlu, 2012).

Bu araştırmada öğrencilerin fen bilimleri dersindeki bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin yeterli olmadığı bu bilgileri günlük hayatla tam olarak ilişkilendiremedikleri ve ünitelerde yer alan kavramları doğru algılayamadıkları görülmektedir(Tablo 2). Alan yazına bakıldığında birçok araştırmada bu durum görülmektedir. Taşdemir ve Demirbaş, (2010, Koray ve diğ. (2007), Dede Er ve diğ. (2013), Yiğit, Devecioğlu ve Ayvacı (2002) Yadigaroğlu ve Demircioğlu, 2012, Anagün ve diğ., (2010), Hürcan ve Önder (2012) yaptıkları araştırmalarda farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin fen bilimleri dersinde öğrendikleri bilgileri günlük yaşama aktarmada sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Doğan ve diğ. (2004, Hürcan Gürler ve Önder (2014) , Enginar ve diğ. (2002) de yaptıkları çalışmalarda biyoloji kavramlarını günlük yaşamla yeterince ilişkilendirilemediğini belirlemişlerdir. Ancak Kıyıcı ve Aydoğdu (2011) yaptıkları çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgilerinin günlük yaşamla ilişkilendirebildikleri ama yeterli olmadığı belirtilmiştir. Oysa ki; bilgiler, günlük yaşamla ilişkilendirilebildiği oranda kalıcı olmakta ve hayat boyu karşılaşılan yeni durumlara daha kolay uygulanabilmektedir. (Coştu, Ünal ve Ayas, 2007; Göçmençelebi ve Özkan, 2009). Bu sebepten fen öğretiminde görev alacak öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin genel olarak ders kitaplarında ve ya öğretim sürecinde karşılaştıkları olaylara benzer durumları daha kolay açıklayabilirken farklı örnekler karşısında yeterli açıklamayı yapamadıkları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin bilgileri anlayarak değil ezberleme yoluyla zihinlerine yerleştirdiklerini göstermektedir. Anlamlı öğrenmenin göstergelerinden birisi de öğrencilerin bilgiyi karşılaştıkları farklı durumlarda kullanabilmesidir. Yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerin kavramı bilip bunu rutin problemin çözümünde kullanabilmelerine rağmen, öğrenilen kavramı gündelik hayata ilişkin sorunun çözümünde kullanamadıkları belirtilmiştir. Gündelik hayata ilişkin soruların cevaplandırılmamasının sebebi olarak ise, öğretmenlerin veya ders kitaplarının konuyu gündelik hayatla ilişkilendirmeyerek anlatmaları ya da öğretmenin kullandığı öğretim stratejisi-yöntem ve tekniği, kavram yanılgılarının meydana gelmiş olması gösterilmiştir (Hürcan ve Önder, 2012; Coştu, Ünal ve Ayas, 2007, Yıldırım ve Birinci Konur (2014), Doğan ve diğ. 2004, Uysal ve Eryılmaz 2002, Arsal 2012) .Alkış (2007)'e göre, öğrencilerin fen konularını günlük yaşamla yeterince ilişkilendirebilmeleri bu konuların gerçek hayatlarıyla olan bağlantısından dolayıdır. Bunun için

derslerde gerçek hayattan örnekler verilmesi, çeşitli deneyler yapılması ve konunun öğrenciler için mümkün olduğunca görselleştirilerek somutlaştırılmasının faydalı sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Araştırmada bilimsel dergi takip eden öğrenciler ile takip etmeyen öğrenciler arasında bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri açısından fark vardır (Tablo 5). Bu durumda gazetelerin yanında bilimsel içerikli dergilerin de Fen Bilgisinde edinilen bilgilerin kullanılması ve derse karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkili alacağını düşünmek mümkündür. İlkörücü- Göçmençelebi ve Özkan (2011), Arın ve Deveci (2008) yaptıkları araştırmada da bu durum görülmektedir. Ancak Ünal (2011) a göre düzenli gazete bilimsel yayın okuma durumu günlük yaşamla bilimsel bilgileri ilişkilendirme konusunda ayırt edici bir unsur olmamıştır.
Araştırmada, öğrencilerden fen konuları için bilgisayar kullananların bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir(Tablo 6). İlkörücü- Göçmençelebi ve Özkan (2011) yaptıkları çalışmalarda da bilgisayar kullanma sıklığının artması bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin de artmasını sağlamaktadır. Yine Kıncal ve Ulutaş (2009)'a göre ise bilgisayar kullanma sıklığının artması ile öğrenci başarısı artmaktadır.

Bilimsel bilgileri günlük yaşamda bilinçli kullanma düzeyinde cinsiyet değişkeninin etkisinin olup olmadığının araştırıldığı bazı çalışmalarda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Yılmaz 2008, Ünal2011).
Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğunu ortaya koymuştur (Tablo 3).Literatüre bakıldığında ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalarda tutumlarının olumlu olduğu göstermektedir (Altınok , 2004; Dişikitli, 2011; Saka ve Kıyıcı 2004).
Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul 4. sınıfta öğrenim görmekte olan kız ve erkek öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum birçok araştırmada da belirtilmiştir (Saka ve Kıyıcı, 2004; Serin ve diğ., 2005; Can ve Dikmentepe, 2015). Dişikitli (2011)'in araştırmasında ise 7. sınıf düzeyinde kız ve erkek öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. 8. sınıflarda ise ders içi etkinlik boyutunda kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahiptir. Genel olarak öğrencilerin tutumlarına bakıldığında ise; kız öğrencilerin tutumları, ölçeğin "ders içi etkinliklere yönelik tutum" boyutunda ve toplam tutum puanlarında erkek öğrencilerden daha yüksektir. Azizoğlu ve Çetin (2009) ise 6. sınıflarda kız ve erkek öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlamazken, 7. sınıflarda erkek öğrencilerin fene yönelik tutumlarının kız öğrencilerden daha olumlu olduğu sonucuna varmıştır.
Araştırma sonuçlarına göre anne va babanın eğitim düzeylerine göre tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Yine Dişikitli (2011) araştırmasında elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumları anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre değişmemektedir. Fakat Külçe (2005)' in araştırmasında annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin tutumlarının da arttığı, ancak babalarının eğitim düzeyi ile tutumun anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir.
Araştırma verilerine göre bilimsel yayın takip etme durumuna göre öğrencilerin tutumlarında istatistiksel olarak farklılık tespit edilmemiştir. Fakat Can ve Dikmentepe (2015)'in çalışmasında Fen ve Teknoloji dersi ile fen deneylerine yönelik tutumları bilimsel yayın takip etmelerine bağlı olarak bilimsel yayın takip eden öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
Serin ve diğ. (2003) ve (2005)'e göre anne-baba eğitim düzeyinin, mesleğinin ve tutumlarının öğrencilerin fen tutumları üzerinde etkili olmadığı ve fene yönelik tutumların anne-baba ile ilgili demografik özelliklerden bağımsız olduğu söylenebilir. Anne-babanın mesleği, eğitim düzeyi ve tutumu açısından öğrencilerin fene yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır. (Serin ve diğ. 2003, 2005).
Çalışmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin fen bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirme düzeyleri ile fen bilimlerine karşı tutumları arasında korelasyon tespit edilmemiştir. Yani öğrencilerin bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirme düzeyleri yeterli düzeyde olmamasına rağmen yine de fene karşı tutumları olumludur. Gürkan ve Gökçe (2001) yaptıkları çalışmada 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı tutumları arasında 5. sınıf öğrencilerinin lehine farklılık olduğunu belirtmiştir (akt. Saka ve Kıyıcı, 2004). Yapılan diğer bir çalışmada ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarında; 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıflara göre daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir (Saka ve Kıyıcı 2004). Bu bağlamda, Baykul (1990) 5. sınıftan lise ve dengi okulların sonuna doğru öğrencilerin fene karşı tutumlarının azaldığı ve okulda geçen yıllar ilerledikçe olumsuza yöneldiği ifade edilmektedir. 12-14 yaş düzeyindeki öğrencilerin tutumları arasındaki değişkenliğin büyük olmasının, fen bilgisi öğretmenlerinin öğrenciler üzerindeki etkilerinden kaynaklanabileceğine dikkat çekilmektedir. Fene karşı tutumun yaşa bağlı olarak değiştiği ve ilköğretim düzeyinde çok değişken olduğu ve lise yıllarında kararlılık kazandığını belirtmektedir. Öğrencilerin ilköğretim sonrası fene karşı olan olumlu tutumlarındaki azalmasının, fen öğretiminde uygulanan öğretim yöntemleri ve öğretmen davranışlarının etkisi sonucu oluştuğu belirtilmektedir (Akt. Saka ve Kıyıcı, 2004).

Sonuç olarak bu çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda, örneklemde yer alan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin fene karşı olumlu tutum sergiledikleri ancak fen bilimleri dersindeki bilgilerini günlük yaşamdaki olaylarla yeterince ilişkilendiremedikleri sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

Alkış S., (2007). "An Investigation of Grade 5 Students' Understanding of Humidity Concept", Elementary Education Online, V: 6(3), p. 333-343.

Altınok, H. (2004). Cinsiyet Ve Başarı Durumlarına Göre İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları. Eğitim Araştırmaları Dergisi,17, 81-91.

Anagün, Ş. S., Ağır, O., ve Kaynaş, E. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Öğrendiklerini Günlük Yaşamlarında Kullanım Düzeyleri. 9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Arin, D., ve Deveci, H.(2008) Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olayların Kullanımının Öğrenci Başarısına Ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 7 (26), 170-185.

Arsal, Z. (2011, Ekim).İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yapılandırmacılık İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. I. Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Kongre'si

Azizoğlu, N., ve Çetin, G. (2009). Six And Seventh Grade Students' Learning Styles. Attitudes Towards Science And Motivations, Kastamonu Education Journal, 17, 171-182.

Balkan Kıyıcı F., ve Aydoğdu, M. (2011). Determination of Pre-Service Science Teachers' Levels Of Relating The Scientific Knowledge to Their Daily Lives, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 5:1,43-61.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Cajas F (1999) Public Understanding Of Science: Using Technology To Enhance School Science İn Everyday Life, International Journal Of Science Education, 21:7, 765-773,

Coştu, B., Ünal, S., Ayas, A. (2007). Günlük Yaşamdaki Olaylarin Fen Bilimleri Öğretiminde Kullanilmasi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1).

Dindar, H. Ve Taneri, A. (2011). Meb'in 1968, 1992, 2000 Ve 2004 Yıllarında Geliştirdiği Fen Programlarının Amaç, Kavram Ve Etkinlik Yönünden Karşılaştırılması, Kastamonu Eğitim Dergisi, 2, 363-378

Dişikitli, A. F. (2011). İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumları İle Fen Ve Teknoloji Dersi Başarıları Arasındaki İlişki(Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Doğan, S., Kıvrak, E., ve Baran, Ş. (2004). Lise Öğrencilerinin Biyoloji Derslerinde Edindikleri Bilgileri Günlük Hayatla İlişkilendirebilme Düzeyleri Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1).

Duban, N. (2010). ''Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Ve Teknoloji Okur-Yazarı Bireylere Ve Bu Bireylerin Yetiştirilmesine İlişkin Görüşleri'' Kuramsal Eğitimbilim, 2, 162-174

Enginar, İ., Saka, A., ve Sesli, E. (2002). Lise 2 Öğrencilerinin Biyoloji Dersinde Kazandıkları Bilgileri Güncel Olaylarla İlişkilendirebilme Düzeyleri. V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, 21, 16-18 Eylül, Ankara.

Er, T. D., Şen, A. G. Ö. F., Sarı, U., ve Çelik, H. (2013) İlköğretim Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Bilgilerini Günlük Hayatla İlişkilendirme Düzeyleri.'Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal Of Research in Education And Teaching 2 (2) 209-216.

Geban, Ö, Ertepınar, H, Yılmaz, G, Altın, A., ve Şahbaz, F. (1994). Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin fen başarılarına ve fen bilgisi ilgilerine etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi, I. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı, İzmir .

Göçmençelebi İlkörücü, Ş., ve Özkan, M. (2009). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Biyoloji Konularını Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeylerinin Başarıya Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(2), 525-530.

Güler, M. (2008). ''Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Ve Teknoloji Dersinde Öğrenilmesi Gereken En Önemli Konunun Ne Olduğuna İlişkin Düşünceleri (Kırşehir İli Örneği)'' Ahi Evran Üni. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 131-121

Gürler, N. H., ve Önder, İ. (2014). 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Öğrendikleri "Bakteri Ve Virüs" Kavramlarını Günlük Yaşamla İlişkilendirme Durumlarının Belirlenmesi. Iıı. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, 80.

Hamurcu, H. (2002). Fen bilgisi öğretiminde etkili tutumlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *8*, 144-152.

İlkörücü Göçmençelebi, Ş., ve Özkan, M. (2011). Bilimsel Yayınları Takip Eden Ve Teknoloji Kullanan İlköğretim Öğrencilerinin Fen Dersinde Öğrendiklerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyleri Bakımından Karşılaştırılması. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 287-296.
Kaptan, F ve Korkmaz, H (1997).İlköğretimde Etkili Öğretme Ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı
Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). "İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi". Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen El Kitabı, Modül 7. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Materyallerini Kullanma Düzeyleri: Amasya İli Örneği. Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 90-101.
Kaya, H., ve Boyuk, U. (2011). Attitudes Towards Physics Lessons And Physical Experiements Of The High School Students. European J Of Physics Education, 2(1), 16-22.
Kıncal, R. Y. Ve Ulutaş, M. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Bilgisayar Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyinin Değerlendirilmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 293-312.
Kiyici, F. B., ve Aydoğdu, M. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Günlük Yaşamları İle Bilimsel Bilgileri İlişkilendirebilme Düzeylerinin Belirlenmesi.Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi, 5(1).
Koray, Ö., Akyaz, N. ve Köksal, M. S. (2007). Lise Öğrencilerinin "Çözünürlük" Konusunda Günlük Yaşamla İlgili Olaylarda Gözlenen Kavram Yanılgıları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15 (1), 241-250.
Külçe, C. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları (Doktora Tezi, Pamukkale Üniversites Eğitim Bilimleri Enstitüsü İ).
Mayoh K ve Knutton S (1997) Using Out-Of-School Experience İn Science Lessons: Reality Or Rhetoric, International Journal Of Science Education, 19:7,
Milli Eğitim Bakanlığı [Meb]. (2004). Fen Ve Teknoloji 4-5 Sınıflar Öğretim Programı Ve Klavuzu,Http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Ogretmen/ (28.05.2005).
Önder, I., ve Hürcan, N. (2012, June). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Öğrendikleri Fen Kavramlarını Günlük Yaşamla İlişkilendirme Durumlarının Belirlenmesi. In X. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi.
Pekdağ, B. Azizoğlu, N. Topal F. Ağalar, A. Oran, E. (2013). '' Kimya Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyine Akademik Başarının Etkisi'' Kastamonu Eğitim Dergisi, 4, 1275-1286
Saka, A. Z., ve Kıyıcı, F. B. (2004). Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 376-397.
Serin, O., Kesercioğlu, T., Saracaloğlu, A. S. ve Serin, U. (2003). Sınıf Öğretmenliği Ve Fen Bilgisi Öğrencilerinin Fen (Bilimleri)'E Yönelik Tutumları. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 17, 75–86.
Serin, U., Serin, O., ve Kesercioğlu, T. (2005). Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. Eğitim Ve Bilim, 30(138).
Simpson, P. M., Banerjee, D., ve Simpson Jr, C. L. (1994). Softlifting: A Model Of Motivating Factors. Journal Of Business Ethics, 13(6), 431-438
Şendil, C. A. N., ve Dikmentepe, E. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi İle Fen Deneylerine Yönelik Tutumlarının Araştırılması (Muğla İli Örneği). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2).
Taşdemir, A., ve Demirbaş, M. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Gördükleri Konulardaki Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Düzeyleri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1), 124-148.
Uysal, E., Ve Eryılmaz, A. (2002). Newton'un 1. Ve 3. Hareket Yasalarıyla İlgili Günlük Hayattan Basit Malzemelerle Deneyler. V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, (617- 621).
Ünal, G., ve Ergin, Ö. (2006). Buluş Yoluyla Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Yaklaşımlarına Ve Tutumlarına Etkisi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 3(1), 36-52.
Ünal, T. (2011). Günlük Yaşamdaki Bazı Fen Olaylarına Bilgi Temelli Yaklaşım Düzeylerinin Bazı Toplumsal Değişkenler Açısından İncelenmesi (Edirne İli Örneği).
Ünsal, Y. Ve Güneş, B. (2002). "Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak M.E.B İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabına Fizik Konuları Yönünden Eleştirel Bir Bakış", Gü, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 22, Sayı 3 107-120.
Yadigaroğlu, M., ve Demircioğlu, G. (2012). Kimya Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(4), 325-333.

Yangın, S. (2007). 2004 Öğretim Programı Çerçevesinde İlköğretimde Fen Ve Teknoloji Dersinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Yıldırım N.ve Konur, K. B (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kimya Kavramlarını Günlük Hayatla İlişkilendirebilmelerine Yönelik Gelişimsel Bir Araştırma. International Journal Of Social Science 30 , 305-323.

Yiğit, N., Devecioğlu, Y. Ve Ayvacı, H. Ş. (2002). İlköğretim Fen Bilgisi Öğrencilerinin Fen Kavramlarını Günlük Yaşamdaki Olgu Ve Olaylarla İlişkilendirme Düzeyleri. V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı İçinde (407-414) 16-18 Eylül, Ankara.

George, R. (2000). Measuring change in students' attitudes toward science over time: An application of latent variable growth modeling. *Journal of Science Education and Technology*, *9*(3), 213-225.

ITEC 2015

Effect Of Exchange Programs, In Terms Of Internationalization, On University-Industry Collaboration

Gökçe Merey, Reha Metin Alkan
Hitit University, North Campus, 19030 Çorum, Turkey
alkan@hitit.edu.tr

ABSTRACT
Financial, social, political and cultural developments changed agricultural society into an industrial society. With the advent of new technologies, the world has turned into an information society. Due to the improvements in technology and mass media, social changes and international interactions have gained speed. These interactions are found to be mainly a search for student markets abroad in order to position the university's knowledge at the service of others (Stromquist, 2007). In education, the expanded economic and social interactions dominates the landscape of many nations and leads them to be a decision maker of the policies at all levels of education (Gough, 2000). Thus, higher education institutions not only motivate their students and staff to participate in international programs but also develop their promotional activities by enhancing their organizational images and visiting foreign countries to establish new contacts. They re-evaluate their goals while trying to best meet the students' expectations in terms of providing international programmes and upgrade their academic skills in today's diverse world. In this respect, Erasmus Exchange Programme has been the core of interaction between the countries since its launch in 1987. The Programme aims to provide opportunities for students and university staff to broaden their horizon and international perspective, and to exchange ideas and experiences with their counterparts in other countries. In line with this goal and with the aim of making Turkey a centre of attraction in higher education area, increasing the academic capacity of Turkish higher education institutions, contributing to the internationalization process of higher education, sharing the historical and cultural heritage of Turkey in a global scale, Mevlana Exchange Programme (MEP) was established in 2013 by Higher Education Council of Turkey (YÖK, 2012).

Multinational corporations are the core of new cluster/technology hubs favouring the development of new research centres focused on very specific areas and they are highly integrated within the local society, to the point of a true mutual dependency (Thune, 2007). One of the most helpful steps of increasing the multinational functions of education is using exchange programs as a tool to get acquainted with the needs and characteristics of a country. The benefits of a establishing a multina tionality in education and corporations are bringing new ideas from different parts of the world, defining the local needs, promoting countries and growing entrepreneurs. All these factors affect the scientific and industrial future of a country. In order to see the correlation between internationalization and industrial growth, international student numbers and Competitive Industrial Performance Indexes (CIP) can be compared. As observed CIP is generally higher in the countries with more international students (UNIDO, 2013).

As a consequence of internationalization, the popularity of exchange programs in foreign universities has grown considerably in recent years, also in the universities of Turkey have made profound efforts to attract students from different countries. With these international programmes, students have the opportunities to learn about other cultures, upgrade their international perspectives and skills. In this study we aimed to call attention to the benefits of internationalization and necessary arrangements to increase its level at good quality.

Keywords: Exchange Programs, Internationalization, Global Education

References

Gough, N. (2000). Globalization and curriculum inquiry: locating, representing, and performing a transnational imaginary, in Stromquist, N. and Monkman, K. (ed.), *Globalization and Education: Integration and Contestation Across Cultures*. Boulder: Rowman & Littlefield.

Stromquist, N.P. (2007). Internationalization as a response to globalization: Radical shifts in university environments, *Higher Education*, 53, pp. 81–105.

Thune, T. (2007). University–industry collaboration: the network embeddedness approach, *Science and Public Policy*, 34, pp. 158–168.

UNIDO (2013). The industrial competitiveness of nations, looking back, forging ahead, *Competitive Industrial Performance Report 2012/2013*, Vienna.

YÖK (2012). Mevlana Exchange Program: http://www.yok.gov.tr/web/mevlana

Effect Of Mnemonics As A Creative Approach To Communicating Science Concepts On Junior Secondary School Students' Learning Outcomes In Basic Science

Danjuma Shehu Ibrahim
Department of Education, Gombe State University, Gombe, Nigeria
tamas2007@yahoo.com

Oluwasanumi Adedimeji Adepoju
Department of Education, Gombe State University, Gombe, Nigeria
sanuadepoju@gmail.com

Abstract
The study investigated the effect of the use of mnemonics in teaching science concepts on junior secondary school students learning outcomes in terms of (1) achievement (and ii) retention. The population for the study comprised all the junior secondary school (JSS) students of Gombe State, Nigeria. Four schools were randomly chosen; two randomly assigned the experimental group and other two as the control group from which an intact JS III class was chosen for the study. Two instruments developed by the researchers were used for the experimentation and data collection; they are the Basic Science Instructional Guide (BSIG), Basic Science Achievement Test (BSAT) and. Basic Science Instructional Guide is an instructional guide for teachers for the teaching of basic science concept of the first twenty elements to JSS II students, BSIG has two versions; version A involves the use of mnemonics for the teaching of the concept of the first twenty elements and to be used for the experimental group while version B is a parallel instructional guide of version A but without the use of mnemonics. BSAT and was administered on the students as pre-test. The teaching of both groups in the study took place in a class of two periods of 40mins each. BSAT was also administered as post-test, then two weeks after; BSAT was administered to determine the level of learning retention. The finding revealed a significant difference in the pre-test and post-test between the groups in favour of the experimental group indicating that students taught using mnemonics perform better than the ones taught using traditional method. In the same vein, students taught using mnemonics had better level of concept recall than students taught without mnemonics. The study recommended among other things that the use of mnemonics should be an integral part of initial science teacher education programme and practicing science teachers should learn how to device mnemonics

Introduction and Review of Literature

The Nigerian system of education expects students to be exposed to secondary school education in two stages (FGN, 2008), comprising three year Junior Secondary School (JSS) and three year Senior Secondary School (SSS) respectively. The Nigerian Educational Research and Development Council (NERDC, 2008), prescribes that what students learn at the JSS level will lay the foundations for the students' SSS education and it should be systematically connected.

It is thus expected that as a Senior Secondary School student, one must have possessed the basic knowledge and competencies from the JSS level that would enable him/her to cope with the tasks of the SSS level. Especially more so in the sciences where the restructuring of the science curriculum takes into cognisance the need to have a 9 – year Basic Science and Technology Curriculum which is the product of restructuring of the curricula for Primary Science and Junior Secondary School Integrated Science (NERDC, 2008)

The 9- year basic education curriculum involves the integration of relevant components of the sciences and technology at the lower and middle levels of basic education (primary 1-6) while leaving the upper basic level (Junior Secondary School Level) with purely science topics. Consequently, the subject is taught as Basic Science at the JSS level, in addition the contents of the Basic Science taught at the JSS level are in such a way as to provide the foundational bases for SSS sciences especially physics, chemistry and Biology (Orubu, 2013).

Studies have indicated high levels of correlations between achievements in Junior Secondary Basic Science and Senior Secondary School Sciences (Onah & Ugwe, 2002; Falaye & Afolabi, 2005; Orubu, 2008; Onuka, Raji, & Onabamiro, 2010; Orubu, 2013).

In fact, students' performance in Junior Secondary School Basic Science has often been used as a measure of the prediction of students' potentials in the senior secondary school sciences – an indication of the high predictive validity of success in Senior Secondary School Sciences by the achievements in the Junior Secondary School Basic Science.

Teaching and learning of sciences at the senior secondary school level in Nigeria has been fraught with lots of problems (Daramola & Omosewo, 2012). One of such problems has been identified as poor mastery of science concepts at the junior secondary school level when students are exposed to Basic Science which is meant to be

the subject that would provide the foundational exposures to the senior secondary school sciences namely physics, chemistry and Biology.

It is thus obvious that any pedagogical approach that would bring about the effective and meaningful teaching and learning of Junior Secondary School Basic Science would to a large extent reflect on performances in the Senior Secondary School sciences.

After a review of best practices in teaching and learning sciences, Adepoju (2014) opined that "best practices in teaching and learning sciences should aim at making learning interesting to learners ad such pedagogical approach is expected to aid assimilation and remembrance of learnt concept. Based on the argument that one of the main problems encountered by students in learning sciences "is that of inability to organize taught concepts in such a way as to facilitate ease of recall", Adepoju (2014) posits that one vital means of enhancing learning of chemistry specifically and the sciences in general is through mnemonics as a creative pedagogical approach to assisting students' memory.

Mnemonics were seen to be more effective for groups of people who struggled with or had weak long-term memory, like the elderly. A study in a research team follows- up in 112 community dwellers five years after a mnemonic training study that older adults 60 years age and above. The delayed recall of a word list was assessed prior to and immediately following mnemonic training and at the 5 years follow-up, there was no significant difference between words recall prior to the training and that exhibited at follow–up. However, pre-training performance gains scores in performance immediately post-training and use of the mnemonic predicted performance at follow-up. Individuals who self- reported using the mnemonic exhibited the highest performance overall, with scores significantly higher than at pre-training. The finding suggests that mnemonic training has long – term benefits for some older adults, particularly those who continue to employ the mnemonic.

The vital role of mnemonics as an effective pedagogical technique had long been established (Wang, Thomas, & Ouellette, (1992; Iza & Gil, 1995; Mastropieri & Scruggs, 1998; Butcher, 2000; McAlum, & Seay 2010). As an example, Butcher, (2000) explains that the mnemonic techniques had long been in use by the ancient Greeks and Romans to improve their memory. Congos (2004) asserted that mnemonics increased recall and that students who regularly used mnemonic devices increased test scores by as much as 77%!

Mastropieri, & Scruggs, (1998) inform that mnemonics can be modified to fit a variety of learning content and especially beneficial to students with learning difficulties. Hayden (1999) reported of medical students' use of mnemonics in committing anatomical terminologies to memory.

One area of the contents of Basic science which is critical to the understanding of the SSS sciences especially Chemistry has to do with the first twenty elements (Adepoju, 2014). Oftentimes, confusions set in due to improper understanding of the logical sequential order of the arrangements of the first twenty elements, the resultant effect usually being a transfer to other related concepts in sciences such as the periodic table etc.

Shawn, Thomas & Coleman (2003) as an example asserted that science students often have to commit to memory vast quantities of information and in relatively short period of time and are likewise expected to recall large amount of information in peculiar order They then suggest that mnemonics as aids for science students to be able to connect various scientific facts and procedures to more familiar words and phrases that would then enhance easy learning and recall of learnt scientific facts.

Most often, students do learn such concepts as the first twenty elements through simple rote memorisation and almost immediately forget learnt concepts after examinations as the learning in the first instance was through rote memorisation involving information storage in the short term memory meant just for the sake of examinations. Thus, the basic foundational purpose of the teaching of such concepts in JSS Basic Science is defeated.

Considering the fact that mnemonics has been described as an effective teaching and learning strategy as well as the fact that an effective teaching strategy of Basic Science would have positive impact of SSS sciences, it would thus be vital to empirically document the impacts of the use of mnemonics devices on students' achievement and retention in Basic Science concept of the first twenty elements.

The Problem

The study empirically investigated the effect of the use of mnemonics as a teaching strategy on Junior Secondary School students' achievement and retention in Basic Science concept of the first twenty elements.

Research Questions

In order to address the focus of this study, the following research questions were posed:

What is the pre-test, post-test and recall means score of JS3 Basic Science students when taught the first twenty elements using mnemonics and without the use of mnemonics?

Is there any significant difference between post-test means score of JS3 Basic Science students taught the first twenty elements using mnemonics and those taught without the use of mnemonics?

Is there any significant difference between recall means score of JS3 Basic Science students taught the first twenty elements using mnemonics and those taught without the use of mnemonics?

Methodology

Population, Sampling and Sample

Study's target population comprised all upper basic III (JS3) students. Simple random sampling was used to select four private schools. The choice of JS3 students was borne out of the fact that they had earlier been exposed to the concept while in JS3 and private schools were chosen for two basic purposes: to control for the effect of school type and as well as that of the manageable class size associated with private schools. Two of the schools were randomly assigned the experimental schools to be taught using mnemonics and the other two as the control schools to be taught without mnemonics. In all, the study sample comprised 73 students, 38 in the experimental and 35 in the control schools.

Instrumentation:

The research involved the use two instruments developed by the researchers. The instruments are: the Basic Science Instructional Guide (BSIG) and Basic Science Achievement Test (BSAT). The Basic Science Instructional Guide is an instructional guide for teachers meant for the teaching of the basic science concept of the first twenty elements to JSS III students. The BSIG has two versions; version A involved the use of mnemonics for the teaching of the concept of the first twenty elements and to be used for the experimental group while version B is a parallel instructional guide of version A but without the use of mnemonics.

Data Collection and Analysis

BSAT was administered on the students as pre-test. The teaching of both groups in the study took place in a class of two periods of 40mins each. BSAT was then also administered as post-test immediately after the teaching, then two weeks after, BSAT was administered to determine the level of learning retention of the concept of the first twenty elements.

Data analysis was through the use of frequency counts, percentages and inferential statistics of T-test.

Results and Discussions

Research Question 1:

What is the pre-test, post-test and recall means score of JS3 Basic Science students when taught the first twenty elements using mnemonics and without the use of mnemonics?

The results are summarized in Tables 1- 3 and Figures 1 and 2.

Table 1: Summary of mean scores of pretest, posttest and recall mean scores of JS3 Basic Science students when taught the first twenty elements using mnemonics and without the use of mnemonics?

GROUP	PRE-TEST A	POST-TEST B	RECALL TEST C	MEAN GAIN B-A	MEAN LOSS C-B
JS3 Basic Science Students Taught With Mnemonics	18.29	46.26	37.97	27.9737	-8.29
JS3 Basic Science Students Taught Without Mnemonics	17.63	33.86	22.91	16.2285	-10.94
Mean Difference Between the two groups	0.66	12.41	15.06	11.7452	2.6533

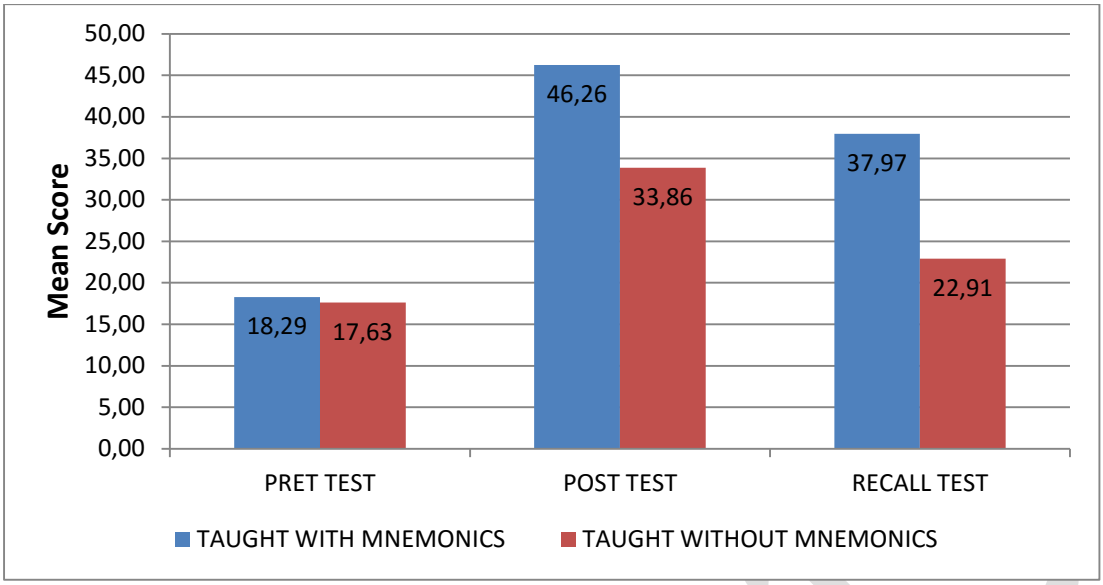


Figure 1: Chart indicating the mean scores of pre-test, post-test and recall mean scores of JS3 Basic Science students when taught the first twenty elements using mnemonics and without the use of mnemonics?

As indicated in Table 1, the results indicates a generally low pretest mean scores of both groups, although the group taught with mnemonics performed slightly better than the group taught without the use of mnemonics, the mean difference was just 0.66. The T-test comparison of the pre –test mean scores of both groups as indicates in Table 2 indicates that no significant difference exists between the pre-test mean scores of both groups. It could thus be inferred that prior to the experimental intervention of the use of mnemonics in the teaching JS3 Basic Science students the first twenty elements, both groups are statistically of the same knowledge of the first twenty elements

Table 2: T-test comparison of pre-test means scores of JS3 Basic Science students when taught the first twenty elements using mnemonics and without the use of mnemonics?

Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Remarks
Taught With Mnemonics	38	18.29	5.31	0.86	0.49	71	Not Significant
Taught Without Mnemonics	35	17.62	6.24	1.05			

Table 1 further indicates that the mean post-test and recall scores of both groups increased, and that of the experimental (taught with mnemonics) group was higher than that of the control (taught without mnemonics) group.

Table 3 and Figure 2 gives a comparison of the pre-test, post-test and recall mean differences between the two groups.

Table 3: Summary of pre-test, post-test and recall mean differences between the two groups.

PRE- TEST MEAN DIFFERENCE	POST TEST MEAN DIFFERENCE	RECALL TEST MEAN DIFFERENCE
0.66	12.41	15.06

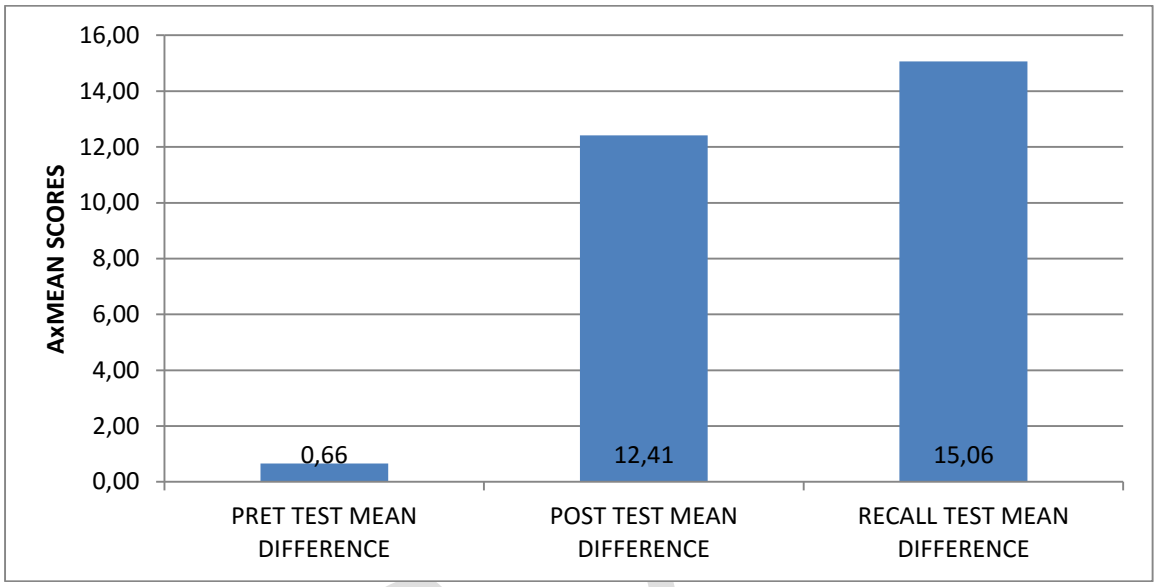


Figure 2: Chart indicating the pre-test, post-test and recall mean differences between the two groups

As could be observed in Table 3 and Figure 2, the mean differences between the two groups was the highest for the recall test mean scores, and indication of the effectiveness of the use of mnemonics in teaching JS3 students the concept of the first twenty elements. The results are consistent with previous research findings and assertions on the effectiveness of mnemonics in enhancing learning.

Research Question 2:

Is there any significant difference between post-test mean scores of JS3 Basic Science students taught the first twenty elements using mnemonics and those taught without the use of mnemonics?

Table 4 gives the presentation of the results

Table 4: T-test comparison of post-test means scores of JS3 Basic Science students when taught the first twenty elements using mnemonics and without the use of mnemonics?

Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	T	df	Remarks
Taught With Mnemonics	38	46.36	9.62	1.56	4.63	71	Significant
Taught Without Mnemonics	35	33.57	13.13	2.22			

The results show that the group taught with mnemonics had a mean post test score of 46.36 while the group taught without the use of mnemonics had a mean post- test score of 35.5, the mean difference was 12.41 and the difference was statistically significant (at $P< 0.01$). The mean gain of the experimental group was 29.97 while that of the control group was 16.23.

It could thus be inferred that the experimental intervention of the use of mnemonics in the teaching of JS3 Basic Science students the first twenty elements resulted into significant learning in comparison with students taught without the use of mnemonics. This thus is an obvious positive impact of the use of mnemonics in teaching Basic Science.

Research Question 3:

Is there any significant difference between recall means score of JS3 Basic Science students taught the first twenty elements using mnemonics and those taught without the use of mnemonics?

Table 5: T-test comparison of recall means scores of JS3 Basic Science students when taught the first twenty elements using mnemonics and without the use of mnemonics?

Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Remarks
Taught With Mnemonics	38	37.97	7.03	1.14	8.76	71	Significant
Taught Without Mnemonics	35	22.91	7.66	1.29			

As indicated in Table 5, the group taught with mnemonics had a recall mean score of 37.97 while the group taught without the use of mnemonics had a recall mean score of 22.91, the mean difference was 11.06 and the difference was statistically significant (at P< 0.01). The mean loss of the experimental group was 8.29 while that of the control group was 10.66.

It could thus be inferred that the experimental intervention of the use of mnemonics in the teaching of JS3 Basic Science students the first twenty elements resulted into significant recall in comparison with students taught without the use of mnemonics. This no doubt is a clear evidence of the effect of the use of mnemonics in teaching Basic Science on students' ability to recall learnt concepts and invariably an evidence of the impact of the use of mnemonics on long term memory.

Conclusion and Recommendations.

From the results of this study, it could thus be concluded that the use mnemonics has the potentials in significantly enhancing the learning of Basic Science and also enhancing the recall of learnt concepts and invariably long term learning.

Consequently, due to the potentials of the use of mnemonics in improving learning of Basic Science and recall of learnt concepts, it is thus recommended that the teaching of Basic Sciences need be enriched with the use of mnemonics. In the same vein, pre-service and in-service teacher education, training and human capacity development programmes would need to integrate the use of mnemonic devices as parts of the teaching methods to be taught in science methodology courses.

References

Adepoju O. A. (2014). Mnemonic as an innovative approach to creative teaching of secondary school chemistry. *African Journal of chemistry Education 4(2), Special Issue (Part I)*.

Butcher, James (2000), "Dominic O'Brien--Master Mnemonist," Lancet, 356(9232), 836-837.

Congos D. (2004, January). 9 Types of Mnemonics for Better Memory. The Learning Center Newsletter. Retrieved at http://www.learningassistance.com/2006/january/mnemonics.html

Daramola S.O. & Omosewo E.O (2012). An Appraisal of the New Nigerian Senior Secondary School Physics Curriculum. *Journal of Education and Practice* 3(8), 191 -194.

Falaye, B. A. and Afolabi, E.R. (2005). Predictive validity of Osun State junior secondary certificate examinations. Electronic Journal of Research in Education Psychology 5(1), 131-144.

Federal Republic of Nigeria (2008).National Policy on Education 4th Edition. Lagos; NERDC Press.

Hayden, Gregory F. (1999), "Alliteration in Medicine: A Puzzling Profusion of P's," British Medical Journal, 319(7225), 1605-1608.

Iza, N., & Gil, M. (1995), "A Mnemonic Method for Assigning the Electronic Configurations of Atoms," Journal of Chemical Education, 72(11), 1025-1026.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1998). Constructing more meaningful relationships in the classroom: Mnemonic research into practice. Learning Disabilities Research & Practice, 13, 138-145.

McAlum, H G., & Seay S. S (2010), "The use/application of mnemonics as a pedagogical tool in auditing. Academy of Educational Leadership Journal", May 2010.

Nigeria Educational Research and Development Council (NERDC) (2008) "The 9–years basic education curriculum structure", Abuja Nigeria; NERDC Press.

Orubu, M.E.N. (2013). A comparative study of the predictive validities of students' performance at senior certificate mathematics from junior certificate scores in Delta and Edo States Nigeria. *Nigerian Journal of Educational Research and Evaluation 12* (Special Edition)

Onah, D. U. and Ugwe, E. I. (2002). Factors which predict performance in secondary school physics in Ebonyi north educational zone of Ebonyi State Nigeria. *Advance in Applied Science Research, 1*(3):255-258.

Onuka, A. O; Raji, M. A. A. and Onabamiro A. T. (2010), The predictive power of junior secondary school achievement on senior secondary school achievement in Epe Local Government Area of Lagos State Nigeria. *West African Journal of Education*, *xxx* 84-90.
Shawn, G., Thomas, K., & Coleman, D. (2003). Mnemonic methods. The Science Teacher, 70(9), 52-55.
Wang, A. Y., Thomas, M. H., & Ouellette, J. A. (1992). "The Keyword Mnemonic and Retention of Second-Language Vocabulary Words," Journal of Educational Psychology, 84, 520-528. 2.

ITEC 2015

Effects Of In-Servıce Traınıng On The Poınts Of Symptom Check Lıst 90-R Applıed On A Group Of Teacher

Münevver Mertoğlu
İstanbul Culture University, Research Center of Criminal Law Application
Department of Violence Prevention at Schools Forensic Science Specialist
m.mertoglu@iku.edu.tr

INTRODUCTION

It is important that employees have physical and mental health. Especially teachers who have significant duty as groving and educating children should be more attantive to maintain their mental health than the employees that belong to other professions.

In Turkey previous studies show that mental problems are seen in the amount of %20 and also it is seen that these problems are usually tend to proceed (Tezcan, Aslan,2000). These circumstances require an early diagnosis and therapy for the persons who have mental problems.

While there are many researches about "burnout" over teachers and managers in literature (Akçamete, Kaner & Sucuoglu, 2001),(Abel, Sewell, 1999), (Burke, Greenglass, 1993), (Chan, Ek, 1995) the researches about mental problems of teachers are limited.

The study which is done by Keçeli et al (1998) with the purpose of investigate the psychological symptomes over teachers by applying General Health Questinnaire (GHQ) presents the relation between the GHQ points and a marital status, duration of marriage, number of children, health problems of family, habits of using alchohol and smoking, graduated school, weekly course hours, condition about possessing a duty on management department.

It is seen that there are studies which are done with the purpose of determinate the "General State of Mental Health" on the other occupational groups and these studies carried out cooperation with long-distance drivers (Öztürk et al, 1997), traffic police (Filik et al,1995), intern doctors in Hacettepe University Faculty of Medicine(Şahin et al ,1996) and nurses

Mental problems are defined by using "Symptome Check List SCL-90". SCL-90 have 90 substance and 10 substrate and it is used as a self-promotion inventory in the studies which are done with varied patient groups and normals. Investigated symptomps are somatisation, obsessive compulsive disorder, interpersonal susceptibility, depression, anxiety, anger-hostility, phobic anxiety disorder, paranoia, psychoticism (Derogatis, Richels, Rock, 1976).

There are some studies which shows that individual's mental health and working performance are affined to each other(Altıntoprak al ,2008). Therefore it is important to determinate the general state of health of the individuals who belong to an occupational groups –especially the teachers- not only for theirselves but also their performance of professional lives.

Ministry of National Education find health declaration enough from newly-recruited teachers which state that there is not a situation constitute an impediment but attaches a condition such that "Whether the medical condition of teacher candidate is not convenient to teach during the inauguration, medical board report received from general hospital will be asked from teacher candidate informing the candidate is able to practise his/her profession as a teacher in every district of country and on entire climate conditons and will not be able to start a work without this medical release" (meb.gov.tr). Accordingly, candidate of teacher who has mental health problems will be able to start to teach in the event of stating that s/he is healthy and not finding any doubt about this statement. Besides, a teacher mentally healthy when s/he start to work is able to lose his/her mental health for a variety of reasons and maintains teaching under these conditions.

It is hard to identify whether the teachers have mental disorder or not after or before they started to work. Investigations and inquests about teachers who have communication problems due to their state of mental health can only be started whether there are complaints getting from students and parents. Inspectors and investigators are able to transact based upon the expert's report about a complainee teacher which declares if s/he is able to teach or not by referring her/him to a general hospital. Teachers who have mental disorders do not want to accept that they have problems and most often refuse the sending operations to a hospital. Occasionally, teachers are forced to be sent to hospital for students own benefits.

There is no guarantee to protect their mental health during the term office for the teachers who started to work as mentally healthy. They can be have a difficulties about personal, social and economic problems, working

conditions of school, climate conditions, inability to deal with troubled students and parents. Determination and treatment of these problems without harming teacher, her/his students and their surroundings is highly important.

In this study it is not aimed to diagnose a disease, it is aimed to draw an attention to parameters with volume over one by means of psychological symptom screen test SCL- 90-R and investigate the effects of a training and guiding practices which will be given to teachers for a year above said parameters.

MATERIAL AND METHOD

This study has been done associated with 40 classes and teachers working in the primary schools of Alpaslan, Gölcükler, Menderes and Süleyman Çevik in Menderes district of İzmir province in the academic year of 2012-2013. Sample group consisted of 31 females and 9 males.

In the beginning of academic year of 2012-2013 Symptom Check List -90R reformed by Derogatis et al and known as SCL-90R is utilized with the purpose of determinate the teachers' general state of mental health. Sample group which was determined in the academic year of 2012-2013 has been subjected to training and guiding practices at the time period of 45 hours at the begining of term and 3 hours every month during the term given by lecturers at the university about the topics of classroom management, anger management in children and adults, effective communication skills, adolescence problems and suggestions of solution, methods of effective learning. At the end of the 2012-2013 academic year, again SCL-90R was applied on the same sample group.

In the begining and at the end of academic year "Independent Groups t-Test" was applied for comparisons which are done through the answers of the same group.

In this context, results obtained from analyses are able to evaluate the differences between individuals who not received trainings (2012) and individuals who received trainings (2013).

Symptom Check List includes 90 substances of problem and 10 substrate.

Scoring of SCL 90-R: SCL-90-R is a scale consists of 90 questions. Individual who answer the scale marks every question with one of these answers: (0)Never, (1)Too little, (2)Intermediate, (3)Pretty much, (4)Advanced. Points of individual about subscale is found by dividing into number of substance at subscale after additioning the degrees of substances. This process is applied for all scales.

Credibility of SCL 90-R: Tufan (1987), found the correlation ratio as 0.83 as a result of his researches about credibility of inventory.

Validity of SCL 90-R: Derogatis et al (1976), found the correlation ratio amongst the various scales of SCL-90-R and M.M.P.I. (Minnesota Multiphasic Personality Inventory) between the values of 0.41 and 0.64 as a result of their researches (Kılıç, 1987).

Position of individual with regards to subscale is determined by additioning the numerical answer values of substances and dividing into number of substance at subscale. "General Symptom Average" is found by dividing summation of all the points obtained from subscales into 90.

In the years of 2012 and 2013 teachers answered the expressions of Symptom Check List on a five graded scale. In this scale while minimum point is 0, maximum point is 4. Therefore the scale enables maximum 4 points for each expression. Expression of scale are *(0)Never, (1)Too little, (2)Intermediate, (3)Pretty much, (4)Advanced*.

"Independent Group t-Test" is utilized in order to analyze the statistical differences between the averages of given answers for each substrates and also General Symptom Average both in the years of 2012 and 2013.

FINDINGS

Effects of in-service training which is given to study group of teachers during the academic year of 2012 about the topics above-stated on the points of Symptom Check List given in the tables below.

Table 3.1. 2012-2013 Differences of General Symptom Average

	Year	**N**	**Average**	**ss**	**t**	**sd**	**P**
General Symptom Average	2012	38	0,58	0,48	1,256	64,65	,214
	2013	31	0,46	0,32			

Table 3.2. 2012-2013 Differences of Somatisation

	Year	**N**	**Average**	**ss**	**t**	**sd**	**p**
Somatisation	2012	39	0,66	0,61	0,842	71	,403
	2013	34	0,55	0,45			

Table 3.3. 2012-2013 Differences of Obsessive-Compulsive Disorder

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Obsessive-Compulsive	2012	40	0,96	0,71	0,349	73	,728
	2013	35	0,90	0,54			

Table 3.4. 2012-2013 Differences of Interpersonal Susceptibility

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Interpersonal Susceptibility	2012	40	0,53	0,55	0,860	73	,393
	2013	35	0,43	0,43			

Table 3.5. 2012-2013 Differences of Depression

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Depression	2012	40	0,66	0,54	0,355	72	,724
	2013	34	0,62	0,45			

Table 3.6. 2012-2013 Differences of Anxiety

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Anxiety	2012	40	0,54	0,55	1,936	61,41	,058
	2013	34	0,34	0,29			

Table 3.7. 2012-2013 Differences of Anger and Hostility

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Anger- Hostility	2012	40	0,48	0,53	0,349	73	,728
	2013	35	0,44	0,48			

Table 3.8. 2012-2013 Differences of Phobic Anxiety

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Phobic Anxiety	2012	40	0,30	0,51	1,730	52,33	,090
	2013	35	0,14	0,20			

Table 3.9. 2012-2013 Differences of Paranoia

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Paranoia	2012	39	0,71	0,60	0,935	72	,328
	2013	35	0,58	0,50			

Table 3.10. 2012-2013 Differences of Psychoticism

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Psychoticism	2012	40	0,28	0,41	1,778	53,35	,081
	2013	34	0,15	0,16			

ITEC 2015

Table 3.11. 2012-2013 Differences of Additional Clause

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Additional Clause	2012	39	0,62	0,61	1,539	72	,128
	2013	35	0,42	0,45			

ALTERNATIVE TABLE (ALL RESULTS)

Table 3.12. PROBLEMS OF TEACHERS: STATISTICAL DIFFERENCES BETWEEN THE AVERAGES IN THE YEARS OF 2012-2013

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
General Symptom Average	2012	38	0,58	0,48	1,256	64,64	,214
	2013	31	0,46	0,32			
Somatisation	2012	39	0,66	0,61	0,842	71	,403
	2013	34	0,55	0,45			
Obsessive-Compulsive Disorder	2012	40	0,96	0,71	0,349	73	,728
	2013	35	0,90	0,54			
Interpersonal Susceptibility	2012	40	0,53	0,55	0,860	73	,393
	2013	35	0,43	0,43			
Depression	2012	40	0,66	0,54	0,355	72	,724
	2013	34	0,62	0,45			
Anxiety	2012	40	0,54	0,55	1,936	61,41	,058
	2013	34	0,34	0,29			
Anger Hostility	2012	40	0,48	0,53	0,349	73	,728
	2013	35	0,44	0,48			
Phobic Anxiety	2012	40	0,30	0,51	1,730	52,33	,090
	2013	35	0,14	0,20			
Paranoia	2012	39	0,71	0,60	0,935	72	,328
	2013	35	0,58	0,50			
Psychoticism	2012	40	0,28	0,41	1,778	53,35	,081
	2013	34	0,15	0,16			
Additonal Clause	2012	39	0,62	0,61	1,539	72	,128
	2013	35	0,42	0,45			

DISCUSSIONS AND RESULTS

Before the evaluation of answers that study group has given to the inventory of SCL-90R, properties of substrates must be explained.

SOMATISATION (SOM): Test consists of 12 substances (1.4.12.27.40.42.48.49.52.53.56.58) and represents the difficulties of function disorders in body systems of cardiovasculer, stomach, messentery, respirations and other systems. It also determines the functional and physical disorders occuring as a result of unsolved preclusion or conflict.

OBSESSIVE-COMPULSIVE (O-C): Test consists of 10 substances (3.9.10.28.38.45.46.51.55.65) and represents the obsessive-compulsive symptoms. These are the considerations that individuals continously and overwhelmingly experienced despite they do not want to. By using this test, obsessive-compulsive disorders which are defined as repeating considerations and accusations can be identified.

INTERPERSONAL SUSCEPTIBILITY (INT): Test consists of 9 substances (6.21.34.36.37.41.61.69.73). It represents negative considerations and emotions such as personal inadequacy and indignity. As a result of these emotions, an individual underestimate herself/himself and have some troubles with interpersonal relationships by comparison with herself/himself with others.

DEPRESSION (DEP): Test consists of 13 substances(5.14.15.20.22.26.29.30.31.32.54.71.79). It represents living sensations including cognitive and somatic symptoms such as pessimism, despair, absence of motivation, suicidal ideas.

ANXIETY (ANX): Test consists of 10 substances (2.17.23.33.39.57.72.78.80.86).It display symptoms and behaviors caused by clinical anxiety just as disorders, irritability, stress and fatigue. Anxiety is be able to defined as an emotion which makes individual feel like there will be bad news. Object and reason of anxiety is not clear. Literally an individual see waking nightmares.

ANGER-HOSTILITY (HOS): Test consists of 6 substances (11.24.63.67.74.81). It emphasizes attributes such as anger, unrest, defiance, hostility, irritability, aggression and resentment.

PHOBIC ANXIETY (PHOB): Test consists of 7 substances (13.25.47.50.70.75.82). It represents reaction of fear that an individual exhibits insistently to a specific object or situation.

PARANOIA (PAR): Test consists of 6 substances (8.18.43.68.76.83). It represents the hostile, sceptical, centralist, reflector considerations and hallucinations or fears about losing self-dependence.

PSYCHOTICISM (PSY): Test consists of 10 substrances (7.16.35.62.77.84.85.87.88.90). It represents the life-style carried out alone, autism and leaving himself/herself to loneliness.

ADDITIONAL CLAUSES: Test consists of 7 substrances (19.44.59.60.64.66.89). It represents the symptoms related to sleep disorders, appetite disorders and guiltiness.

As it can be seen from the tables, General Symptom Averages of teachers which are obtained from the results of both in 2012 and 2013 are on the interval of 0,00 – 1,50 for each substrates. (normal). Also the tables given above shows that there is a decrease on the results of not only General Symptom Averages but also the averages of every 10 substrates in the year of 2013 by comparison with in the year of 2012. Nevertheless, differences between the averages do not make sense statistically (on the level of $p<0,05$).
In addition to this there are 3 substrates that approaching to the level of 0,05 statistical meaningfulness. These are anxiety (avg of 2012=0,54; avg. of 2013=0,34; p =0,058), psychoticism (avg. of 2012=0,28; avg. of 2013=0,15; p =0,081) and phobic anxiety (avg. of 2012 =0,30; avg. of 2012=0,14; p =0,090) respectively. Differences between the averages for each substrates that observed in the years of 2012 and 2013 can only be meaningful as long as the statistical meaningfulness is increased to the level of 0,10.
By analyzing the averages taken for each substrates it is observed that while minimum tendencies of teachers are Psychoticism (avg. in 2012=0,28 ; avg. in 2013=0,15) and Phobic Anxiety (avg. in 2012=0,30; avg. in 2013=0,14); the maximum tendency is Obsessive-Compulsive (avg. in 2012 =0,96; avg. in 2013 =0,90).
In-service training and supervisor support given to the teachers regularly during one year about the topics to overcome with adoloescence problems of 6th, 7th and 8th graded students, anger management, classroom management and how to communicate with students and their parents effectively contribute to differences approaching to the level of meaningfulness about teachers' section points of anxiety, phobic anxiety and obsessive-compulsive. This result shows that the in-service training is highly important for teachers in terms of given psychological support and indirect contribution to the students.

References

Abel, M., & Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *Journal of Educational Research*(5), 287-293.
Akçamete, G., S., K., & Sucuoğlu, B. (2001). *Burnout, Job Satisfaction and Personality in Teachers*. Ankara : Nobel Publications.
Altıntoprak, A. E., Karabilgin, S., Çetin, Ö., Kitapçıoğlu, G., & Çelikkol, A. (2008). Stress sources of nurses in job environment; their level of depression, anxiety and life standard: A Comparison study about nurses working intensive care and bed units. *Psychiatry In Turkey*, 10, 9-17.
Baysal, A. (1995). *Factors Leading Burnout on Highschool Teachers*. İzmir: DEÜ Instıtute of Social Science.
Burke, R., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, 73,371-380.
Chan, D., & Ek, H. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Br J Educ Psychol*, *65*(1), 15-25.
Derogatis, L., Richels, A., & Rock, F. (1976). The SCL-90R and MMPI: A stemp in validation of a new self report. *British Journal of Psychiatry, 128*, 280-289.
Fılık, L., Kan, E., Keşkek, M., Tekşan, H., & Uz, F. (1995). *General mental health evaluation of traffic policemen in the city of Ankara*. Intern Research Report, Ankara.

Keçeli, B., M.G., B., Aktaş, N., Aksoy, B., Bilgin, E., & Akel, A. (1998). *General mental health evaluation of primary school teachers in the district of Ankara OR-AN Cottage Hospital*. Intern Research Report, Ankara.
Kılıç, M. (1987). *Problems of Students with and without psychological symptoms*. Ankara: Hacettepe University.
Kök, M. (200?). *Evaluation ofPsychological Symptom Level of Students in Orphanage* . 78-84: Journal of Education Faculty of Pamukkale University .
Öztürk, M., Güner, Ş., Mete, A., & İlen, E. (1997). *General State of Mental Health Of Long-Distance Drivers and Determination of Affecting Factors*. Intern Research Report, Ankara.
Şahin, O., Ozbay, Y., Abdullah, K., & Bükülmez, Y. (1996). *Evaluation of General Mental Health Status of 1995-96 Period HUTF Interns*. Intern Research Report, Ankara.
Tezcan, S., & Aslan, D. (200?). Determination of General Mental Health Status Among Various Occupational Groups in Ankara. *Journal of Crisis, 9*(1), 1-8.
Tufan, B. (1987). An Investigation About Students' Care for the Self. *Congress of National Psychiatry and Neurological Science*. Ankara.

ITEC 2015

Eğitim Fakültesi İle Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Devrim Akgündüz
devrimakgunduz@gmail.com

Ayşegül Kınık Topalsan
aysegulkinik@gmail.com

Gül Güler
gulyuce@aydin.edu.tr

Hamide Ertepınar
hamideertepinar@aydin.edu.tr

Bu araştırma, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile diğer fakültelerde okuyan ya da fakülte mezunu olan ve pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma modeli olarak karma desenin kullanıldığı bu çalışma 2014-2015 Akademik Yılında bir vakıf üniversitesinde pedagojik formasyon kursuna katılanlar ile eğitim fakültesinde öğrenim gören 429 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ağırlıklı olarak tarama modeli kullanılmış olup yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler, nicel verileri desteklemek için kullanılmıştır. Araştırmanın nicel veri toplama aracı iki kısımdan oluşmakta olup birinci kısımda demografik sorular, ikinci kısımda ise Üstüner'in (2006) geliştirmiş olduğu öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise 8 adet soru tüm çalışma grubuna uygulanmıştır. Nicel verilerin analizi SPSS 17 paket programında kolmogorov smirnov-z testi, kruskal wallis testi ile yapılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak çalışma grubundaki kişilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıflarına ya da mezuniyetlerine, okudukları fakültelere, bölüm yerleştirme sıralarına, pedagojik formasyon kursuna katılıp katılmadıklarına ve çalışıp çalışmadıklarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Nitel veri analiz sonuçları nicel verileri desteklemektedir.

Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Kendilerine İlişkin Metaforik Algıları

Aysen Balkayacetın
asariyer@anadolu.edu.tr

Özet

Araştırmanın Amacı:
Araştırmada, Eğitim Fakültesi'nde okumakta olan 1. sınıf öğrencilerinin kendilerine yönelik algılarını metafor aracılığıyla ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu genel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:
1. Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin kendilerine ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
3. Kavramsal kategoriler öğrencilerin bölümleri açısından nasıl bir gruplama içinde yer almaktadır?
4. Kavramsal kategoriler öğrencilerin cinsiyetleri açısından nasıl bir gruplama içinde yer almaktadır?
5. Kendilerine ilişkin olarak öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlar daha çok hangi özellikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır?
Yöntem: Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.
Çalışma Grubu
Bu araştırma 2014-2015 öğretim yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim fakültesinde okuyan 276 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. İncelemeler sonucunda 22 öğrencinin cevapları analiz dışı bırakılmıştır.
Verilerin Toplanması
Araştırma verilerini toplamak için niteliksel araştırma yöntemlerinden metafor analizi kullanılmıştır.Araştırmaya katılacak öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için her birinden "Ben …….gibiyim/benzerim, çünkü……" cümlesini tamamlaması istenmiştir..
Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması
Öğrencilerin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci aşağıdaki aşamalarla gerçekleştirilmiştir:
1)Adlandırma aşaması, 2) Tasnif etme aşaması, 3) Yeniden organize etme ve derleme aşaması, 4) kategori geliştirme aşaması, 5) Geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması, 6) Nicel veri analizi için verileri SPSS paket programına aktarma aşaması.
Bulgular
Genel Bulgular
Eğitim Fakültesinde 1. sınıf okuyan 276 öğrenci kendilerine ilişkin olarak toplam 153 adet geçerli metafor üretmiştir. Bu metaforlardan 132 tanesi birer kişi tarafından kullanılmıştır.İlk 7 sırada yer alan metaforlar sırasıyla şöyledir: Ağaç (n=9), kitap (n=8), deniz (n=4), koala (n=4), kutu (n=4), kuş (n=4).
Kategoriler 5 Faktör Kişilik Kuramı temel alınarak oluşturulmuştur. Bu kategoriler;
1) Açıklık, 2) Sorumluluk, 3) Dışadönüklük, 4) Uyumluluk, 5) Duygusal denge'dir.

Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Seva Demiröz
Özel Arı Okulları

Örgütler biçimsel rol davranışlarına göre düzenlenen yapılar olmakla birlikte yönetim bilimi, formal rol gerekliliklerinin dışına taşan davranışları da inceleme konusu etmektedir.

Biçimsel rol davranışları, işgöreni örgüte gerekli kılan ve örgütün formal yapısı ile ilgili olan, önceden belirlenmiş iş yüküne göre işgörenden beklenen davranışlardır.

İlk olarak Katz ve Kahn (1978, s:206), örgütte formal rol gerekliliklerinin dışına taşan davranışları ekstra rol davranışı olarak tanımlamışlardır.

Örgütte çalışanların isteğine bağlı olarak kendiliğinden oluşan ve biçimsel zorunlulukların ötesine geçen, örgütün etkinliğini artırmaya dönük bu ekstra davranışlar, alan yazında "iyi asker davranışı" ya da "örgütsel vatandaşlık davranışı" olarak adlandırılmıştır (Organ, 1988).

"İyi asker" davranışı, vatanını canı pahasına bile olsa koruma biçimindeki davranış yapısıdır.

Nasıl toplumda yasalara uyan, ülkesi ve milleti için her zaman özveride bulunan, canı ve malı pahasına ülkesini koruyan insanlar iyi vatandaş ise, örgütler için de durum aynıdır.

Örgütsel vatandaşlık davranışında (ÖVD) da, biçimsel rol tanımlarının ötesinde ve üzerinde davranma söz konusudur.

Örgütsel vatandaşlık davranışları; iş tanımının ve rolün gerektirmediği, iş sözleşmesinde doğrudan ya da dolaylı olarak yer almayan, görev dışı davranışlar biçiminde ifade edilmektedir.

Kısaca ÖVD'ler, bir işgörenin kendisinden beklenenden daha fazlasını yapmasıdır. (Greenberg ve Baron, 2000, s:372).

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının üç özelliği bulunmaktadır (Organ, 1988):

a) ÖVD'ler, iş görenin iş tanımı içerisinde doğrudan ya da dolaylı olarak yer almaz, resmi zorunlulukların ya da iş tanımının ötesine geçen davranışlardır.

b) ÖVD'lerin gösterilmesi kişinin takdirindedir, gösterildiğinde ödüllendirilmez, gösterilmediğinde ise cezalandırılmaz, davranışın doğasında gönüllülük vardır.

c) İş görenler, ÖVD'leri göstermek için eğitim almazlar, bireyin içinden gelerek yaptığı davranışlardır.

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının temelde iki gruba ayrıldığı görülmektedir:

- Örgüt yaşamına etkin bir biçimde katılım,
- Örgütsel yapıya zarar verecek her türlü davranıştan uzak durma.

Birinci grupta yer alan ÖVD'ler:

- Örgüte daha fazla katkı sağlayabilmek için kendini geliştirmek,
- Örgütün dış çevrede olumlu bir biçimde tanınmasını sağlamak,
- Görevi başında bulunamayan iş arkadaşlarının işlerini devam ettirmek,
- İş arkadaşlarına yardımcı olmak,
- İş yerinin temiz kalmasına özen göstermek,
- İş arkadaşlarına iş ile ilgili araç-gereç ve materyallerin kullanımı konusunda yardımcı olmak,
- Kabul edilebilir normların ötesinde işe devamlılık ve dakiklik göstermek,
- İlave sorumluluk alma konusunda istekli olmak,
- Yapılması zorunlu olmayan işler için gönüllü olmak,
- Örgüte yeni katılanların uyum sağlamalarına yardımcı olmak biçiminde ortaya çıkar.

İkinci gruptaki davranışlar ise:

- Diğer çalışanların yanlışlarını bulma,
- Onları yönetime şikâyet etme,
- İş birliğine yanaşmama,
- Gereksiz konular için sızlanma,
- Astlarla ya da üstlerle yersiz tartışmalara girme,
- Örgüt için yıpratıcı olan tutum ve hareketler gösterme,
- Diğer iş görenlerin haklarını yeme,
- İlave molalar verme gibi örgüt için zararlı olacak davranışlardan kaçınma, uzak durma biçiminde ortaya çıkar.

ÖVD'NİN BOYUTLARI

Podsakoff (vd., 2000) örgütsel vatandaşlık davranışlarını 7 alt boyutta toplamıştır:
1- Özgecilik (Helping behavior): Başkalarına gönüllü yardım, vicdanlılık (işle ilgili kurallara özenle uyma, suiistimalden uzak durma), barışçılık (olumlu bakma, örgütte barış ortamı sağlama) ve amigoluk (çalışanları başarı için yüreklendirme, destekleme).
2- Örgütsel Uyma (Organizational compliance): Kurallara hiç kimse uymasa da uymaktır. Örgütsel kuralları içselleştirme, süreçlere uyma, fazladan çaba harcama, özverili olma.
3- Dirençlilik/Centilmenlik (Sportmanship): İşle ilgili, örgütle ilgili zorlukları hoş görme, gereksiz konularla zaman harcamama, sorunları büyütmeme, örgüte ilişkin olumlu tutum geliştirme.
4- Sivil Erdem/Katılım (Civic virtue): Örgüt yönetimine etkin katılım, örgütün çevresindeki fırsat ve tehditleri izleme, örgütü her açıdan koruma.
5- Örgütsel Sadakat (Organizational loyalty): Örgütsel amaçların savunulması, örgütün dışarıya karşı olumlu tanıtımı, sahiplenme, fazladan görev ve sorumluluk alma.
6- Kendini Geliştirme (Self-development): Bilgi ve becerilerini geliştirme yönünde gönüllü çaba harcama, meslekle ilgili gelişmeleri izleme.
7- Bireysel İnisiyatif (Individual initiative): Görevlerini yerine getirmek için fazladan çaba harcamak, fazladan sorumluluk üstlenmek, örgütün performansını artırıcı yenilik yapmak, yaratıcılık göstermek. Girişimci özellikleri ile başkalarını da seferber etmek.

Sonuç olarak; örgüte herhangi bir maliyeti olmayan ÖVD'lerin çalışanların iş tanımlarında ya da iş sözleşmelerinde belirtilmemiş boşlukları doldurmada önemli rol oynadıkları, ÖVD'lerin bir bütün olarak örgütün işlevselliğini artırdığı görülmektedir.

Okullar diğer örgütlerden farklı yapıları ile hem ÖVD'ye daha çok gereksinim duyarlar hem de ÖVD'ler için daha elverişli bir ortam sağlarlar.

Okullar örgütsel vatandaşlık davranışına çok gereksinim duyarlar çünkü okullar gönüllü çabalara dayanan yapılardır.

Okullarda etkililiğin artırılmasında en kritik rol öğretmenlere düşmektedir. Eğitimin bireye ulaşmasında öğretmenin yeri çok ayrıdır.

Zor ve karmaşık bir görev üstlenen öğretmenlerden beklenecek rol davranışlarının tümüyle belirlenmesi olanaklı değildir. Öğretmenlerin, kanun, yönetmelik ve emirlerle belirlenen, yerine getirilmekle yükümlü oldukları görevlerin ötesine geçmelerinin ve söz konusu çerçevede belirtilmemiş boşlukları gönüllü olarak doldurmalarına olan gereksinim çok daha fazladır.

Kaldı ki, her geçen gün eğitimden, okullardan beklentilerin artması, okulların başarılarını, öğretmenlerinin, okulların amaçlarını gerçekleştirebilmek için görev tanımlarının üstüne ve ötesine geçme isteklerine daha da çok bağlı hale getirmektedir.

Oplatka (2006), öğretmenlerin ÖVD'lerinin olumlu anlamda diğer örgüt çalışanlarının ÖVD'lerinden iki önemli noktada ayrıldığını belirtmiştir:

a) Öğretmenlerin işi olan eğitim-öğretim, görev tanımının çok da kesin çizgilerle yapılamadığı, dolayısıyla ÖVD için temel olan "görev tanımının ötesine geçme" durumunun doğal bir sonuç olarak ortaya çıktığı bir iştir. Bu nedenle, öğretmeninin resmi ve zorunlu görevlerini tanımlamak adına yapılan girişimlerin, eksik kalmaya mahkûm olduğu; öğretmenlik mesleğinin özündeki "yardımcı olma" eyleminin bile kendi başına, mesleğin sınırlarını zorlamaya yettiği kabul edilir.

b) Öğretmenlik öğretme idealinin yanı sıra dersi zevk, yaratıcılık ve keyifle donatmayı gerektiren tutkulu bir iştir. Gerçek öğretmenler işine tutku ile bağlı insanlardır. Tutku ile bağlanmak gönüllü davranışları artırır.

Öğretmenlik mesleğinin kendine özgü özellikleri ve meslek etiği ilkelerinin, öğretmenliği ÖVD için çok daha elverişli bir hale getirdiğini söylemek olanaklıdır:
- Öğretmenlerin, çalışmalarını öğrencilerinin bireysel özelliklerini gözeterek yürütmeleri (bireysel olarak öğrenciye inme),
- Öğrencilerin bütüncül gelişimini izleme, hedefleme,
- Sınıfta etkili öğrenme ortamı yaratma,
- Öğrencilerde öğrenmek için heyecan yaratma ve bunu sürdürme,
- Sınıf ve okul ortamında gerekli disiplini sağlama,

- Her zaman özenli ve dikkatli olmak durumunda olma (üst düzey sorumluluk anlayışı),
- Ailelere gerekli rehberliği yapma,
- Kendilerini geliştirmeye açık olmaları,
- Öğrenciye dönük hedefleri kişisel hedeflerinin üstünde tutmaları gerektiği,
- Öğrencileri ile ilişkilerinde adil, tarafsız, özenli ve tutarlı olma,
- Okullarına ve mesleklerine bağlılık geliştirmeleri,
- Tüm kaynakları, özellikle de zamanı, etkin kullanmaları, ÖVD'leri aslında içinde barındırmaktadır (Aydın, 2011).

Yapılan araştırmalar ÖVD'lerin, işbirliğine dayalı etkinliklerin ağırlıklı olduğu, informal yanı güçlü, sosyal örgütler olan okulların etkililiğine önemli katkıları olduğunu göstermektedir.

Öğretmen ÖVD'leri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu gösteren araştırmalar (Jurewiz, 2004; DiPaola ve Hoy, 2005; Oplatka, 2009; Demiröz, 2014) bulunmaktadır.

Nitelikli eğitim ve donanımlı bireyler, kendini mesleğine adamış, kendisini okulun bir vatandaşı olarak görüp görev tanımlarının ötesinde tutum ve davranışlar sergileyen öğretmenlerin eseri olabilir.

Eğitim örgütleri açısından baktığımızda:

Öğretmenlerin,

a) Öğrenciye dönük;

- Öğretmenlerin, molalarında ya da okul sonrası saatlerde öğrencilerinin eksik bilgilerini tamamlamaları,
- Zorlanılan konuları öğretmek için yılmadan özveriyle çaba harcamaları,
- Eğitim-öğretim için üst düzeyde hazırlık yapmaları,
- Derslerini verimli biçimde işlemeleri,

b) Diğer öğretmenlere dönük:

- Okula yeni gelen meslektaşlarına rehberlik etmeleri,
- Ders için hazırladıkları materyalleri zümre arkadaşları ile paylaşmaları,
- İş yükü fazla olan meslektaşlarına yardım etmeleri,

c) Okula dönük:

- Ders dışı etkinliklere gönüllü katılmaları,
- Gelmeyen meslektaşlarının yerine gönüllü derse girmeleri,
- Kendilerini geliştirmeye açık olmaları,
- Okullarını dışarıda iyi temsil etmeleri,
- Gereksiz konularla zaman harcamamaları,
- Her koşulda işe zamanında gelmeleri,
- Eğitim-öğretimle ilgili gelişmeleri yakından izlemeleri,
- Yeni uygulamaları yerine getirmedeki gönüllü tavırları,

örgütsel vatandaşlık davranışları daha yüksek öğrenci başarısı, okulla ilgili olumlu duygular ve gelişmiş okul disiplinini beraberinde getirir (Khalid vd., 2010).

Yapılan araştırmalar, (Khalid vd., 2010; Jurewicz, 2004) ÖVD'lerin, okulun etkililiğini artırmanın yanı sıra;

- Öğretmenlerin iş doyumunu yükselttiğini,
- Yöneticilerin üretkenliğini artırdığını,
- Kaynakların etkin kullanımını sağladığını,
- Etkin işbirliklerini artırdığını,
- Yeni başlayan öğretmenlerin uyumunu kolaylaştırdığını,
- Okula bağlılığı ve sadakati artırdığını,
- Değişen koşullara uyumu kolaylaştırdığını,
- Anlaşmazlık ve zıtlaşmaları azalttığını ortaya koymaktadır.

ITEC 2015

Enhancement Of Research And Eduacation Of East Asian Music Through Technical Innovation Of The Emdb (Ewha Music Database)

Hyun Kyung Chae
hkchae@ewha.ac.kr

ABSTRACT
This paper presents two innovative retrieval methods of searching exact or similar music sources in a music database. The first method has been developed during the establishment of a music database of modern East Asia, called the EMDB (Ewha Music Database) and it is called "Music Search Method/System Based on Music Incipit." The other method is being developed while the new research project is being carried out by the Ewha Music Research Institute. Both methods are highly useful to investigate musical changes and relation of music from one another in a highly complex music culture contents of East Asia. Thus they can allow us to understand much music transmission and music route within and beyond the region of East Asia.

INTRODUCTION

The Ewha Music Research Institute (EMRI) worked on a project, *Establishing a database for music education materials of East Asia in modern era*, since November of 2011. The project produced the database, Ewha Music Database (EMDB) as a result and the EMDB's web site, eMUSICdb.info opened to the public as of November 1, 2014. As the EMDB is a repository of music education materials of East Asia in one place, it has become a useful tool for researchers. It is preliminary, yet allows users to draw a comprehensive picture of how Western music entered the region and how it was transmitted during the modern era.

The nations in the region of East Asia constituted one cultural unit, often called "Chinese character cultural sphere" (in linguistic terms, Sino-sphere), for they all used Chinese characters in their written words. These three nations, geographically situated in the Northeastern part of Asia, have shared the much connected experience of political as well as societal changes throughout their history. At the turn of the 19th century, they were more intertwined as the West became an another crucial sociopolitical factor in the region: Japan's Meiji restoration in 1868, the conflict between China and Japan starting in 1894, known as the first Sino-Japanese War, and the Russo-Japanese War during 1904~5, which Korea was deeply involved with and was a possible cause for the World War I in 1914, all had changed the lives of people not only within but beyond the region. People at that time might not have realized how deep and permanent the influence of the west in the region was. In fact, the resulting changes, which are often called "modernization" or "westernization," had a serious impact on the daily lives of the people in the region ever since, even to the present.

The reason our Institute dedicated the past three years to establish a database for primary music sources of East Asia is that there has been no database for modern music available until this point. As the three nations have many shared political and societal changes throughout the history, music not only has reflected and but also anticipated those changes with its unique qualities. Consequently, their cultures have become deeply intertwined and the music data of the three nations has likewise become inseparable. Understanding modern music of East Asia as a unit, we now discover a variety of hitherto unknown facts that enable us to draw a general overview of modern music in and of East Asia.

The first exemplary finding in documenting modern music of East Asia was that there were many shared repertoires of School Songs [唱歌] from the beginning of the modern era. Although the School Songs were written in the same Chinese characters in all three nations, "唱歌", but read differently in each nation: Shōka (in Japanese), Changge (in Chinese), and Changga (in Korean). Each culture took in melodies of many Western songs and added their own lyrics to express their native sentiments. Some well-known melodies were originated from the famed Western songs such as "Twinkle, Twinkle Little Star" and "Auld Lang Syne." It also seems that most of the Western songs in China and Korea were transmitted through Japan. A school song movement in China for instance, following Japanese school system, was well received as it reflected in the many shared repertoires of the earlier song collections in China (Wong, 2000). One example is the Japanese shōka "Cho Cho Song," which took its melody from the German folk song, Hänschen Klein. It is listed in the first edition of the *Elementary School Song Book [小學唱歌集 初編]* , published in 1881 in Japan. Later, the same tune occurred as the Chinese唱歌,

"小小船 [Small Boat]" in the first edition of *Song Book for School [學校唱歌集]* by Sim, Sim-Gong [沈心工], published in 1904 and the Korean 唱歌, "蝶" was included in the *Songbook for General Education [普通教育 唱歌集]* in 1910 (Chae, 2012). While they have the identical tunes, the lyrics of the Japanese version differ from that of Korean and Chinese versions; with glorifying phrases of prosperity of Meiji Era occurring in the Japanese version, and simple singings of nature in both Chinese and Korean versions. This example was not an isolated incident, rather the practice became more pronounced when comparing the music textbooks of the three nations published throughout the modern era.

In this paper, some technical and practical challenges that researchers of our institute had to deal with in building a database for East Asian Music, EMDB, will be presented first. Then how the EMDB's website works to retrieve relevant information for a user's given query will be demonstrated along with the innovative search methods using incipits and melodic sequences or patterns. These methods aim to support the search of related information so that users can easily access to musical sources of East Asia as a whole in one place.

EMDB AND ITS INNOVATIVE RETREIVAL METHODS

While music of the three cultures share similar musical characteristics, differences in language and notational systems presented a serious issue of finding a universal system to document such a variety of materials. Without any precedent database built to accommodate the uniqueness of modern East Asian music, various international archives and libraries with music databases were examined. Japan's National Diet Library [国立国会図書館] and Kunitachi College of Music Library [国立音楽大学 附属 図書館], known as the homes of modern materials were thoroughly investigated, but they exclusively contain modern music of Japan. Another database, which is the world's largest database of musical sources, the RISM's (Répertoire International des Sources Musicales) OPAC (Online Public Access Catalog) and its Kallisto software system were also studied. It was chosen as the basis of the Ewha Music Database (EMDB) at first, as it provides a good model for documenting basic elements of Western-style music. And yet it was not wholly compatible with documenting the non-Western languages and diverse musical notations of East Asia. For example, Kallisto could not accept the first word of the entry in scripts other than Latin-based languages during the registration of music information, thus Asian languages and non-Latin alphabets had to be transliterated into Latin-based alphabets. Since registering the data of East Asian music using existing RISM's system proved to be a difficult task due to the complex nature of characters and scripts found in the music of East Asia, the EMRI's research team have collaborated with the database specialists to build a database of its own, called the EMDB. It lists general information such as author, composer, publisher, place of publication, and source location in four different languages: Korean, Chinese, Japanese, and English. Detailed information regarding the database construction and its methodology, and the system architecture of EMDB have been published in the paper, "Challenges to Music Documentation: Design and Implementation of a Web-Based Content Management System for East Asian Music Education Documents," in the journal, *Fontes Artis Musicae* (Chae, 2014).

Now the EMDB has been made to the online database, users can search and browse the EMDB's contents on its website, http://emusicdb.info (see Figure 1).

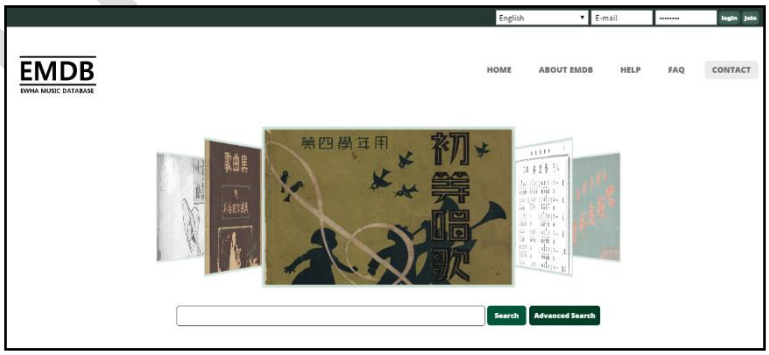


Figure 1. Home page of the EMDB's website, http://eMUSICdb.info

Users can search either by a simple (typing in any keywords) or advanced search (using Boolean functions) in four languages. The search results will then be displayed and users can further limit the results by category: author, source location, or publication year. Users can view and compare the results of the sources from all three East Asian countries, if applicable (see Figure 2). One of the unique and innovative features of the EMDB lies in musical incipits stored and used to search by in the EMDB (Korea Patent No. 10-1476549, Dec. 2014). Current search methods of music database are limited by entering composer's name, title, and other direct information of the musical works in the search field. However, the EMDB's incipit retrieval of a piece in a large quantity of music sources could be more comprehensive and inclusive. Musical incipits, which typically feature the first four to eight bars of a piece, is the main music idea to show the uniqueness or identity of a music piece. Users can use incipits in the EMDB's website to search songs and their relevant music information by typing in a minimum of five alphabets of the corresponding incipits (c=Do, d=Re, e=Mi, f=Fa, g=Sol, a=La, b=Ti) from the movable-do solfege. A result screen will list songs that match the incipit query and their scores along with their relevant contents can be further viewed by clicking the individual song's link, if they are available.

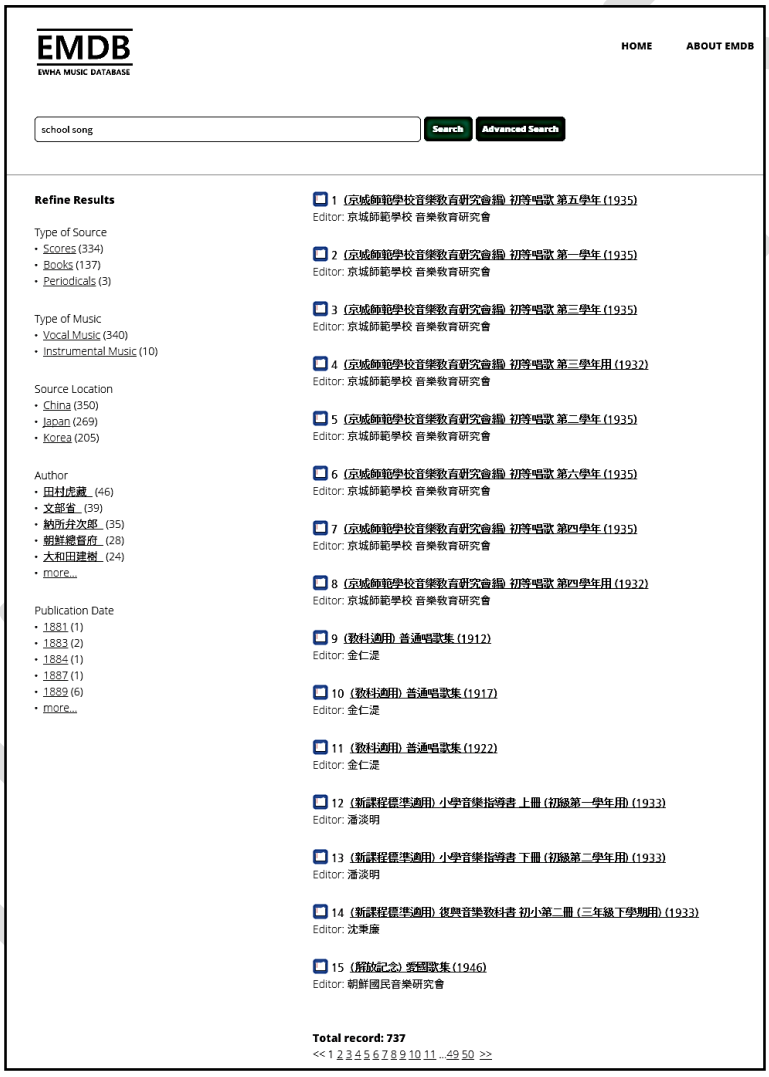


Figure 2. Search results page

As mentioned earlier, it was found during documenting some of the shared repertories in the region that some songs have origins as far away as Europe and the United States, forming a global transmission route and some musical sources and written documents clearly supported that relationship. Hymns and folk songs were introduced from England, France and Scotland, while Germany had the most prominent influence on school songs. The following example demonstrates how the EMDB's innovative retrieval method of using incipits in the search field can be used to study such research topics. Let's type "*GEEFDD*" either in the Simple Search box or Advanced Search box after selecting "incipit" in the drop down menu (see Figure 3).

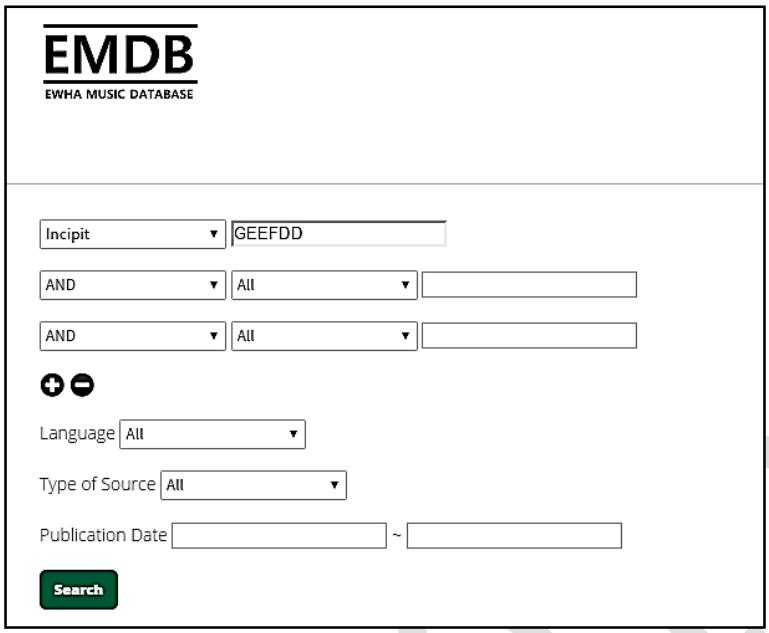


Figure 3. Advanced search page with incipits typed in

Users will find the result of many songs from all three nations and view the details including its score of each song by clicking its link. The four songs among them are shown to ascertain (see Figures 4~7) the finding: Lightly Row, 蝶々 [Chocho], 小小船 [Small Boat], and 뱃노래 [Sailor's song].

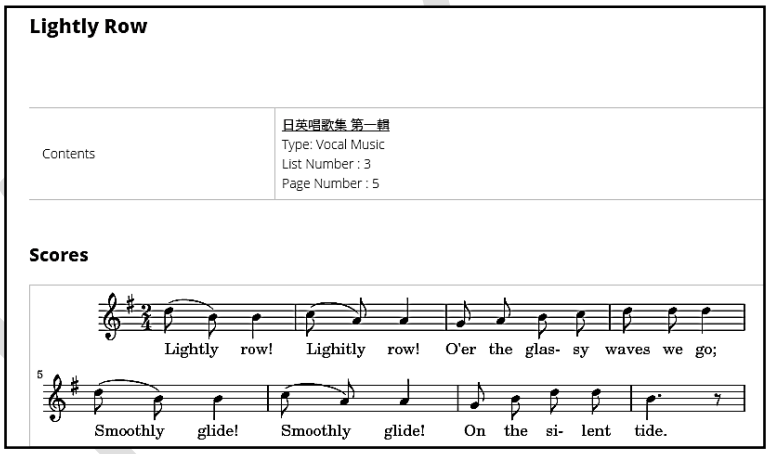


Figure 4. Search result – Lightly Row from "A Collection of Japanese-English Shōka"

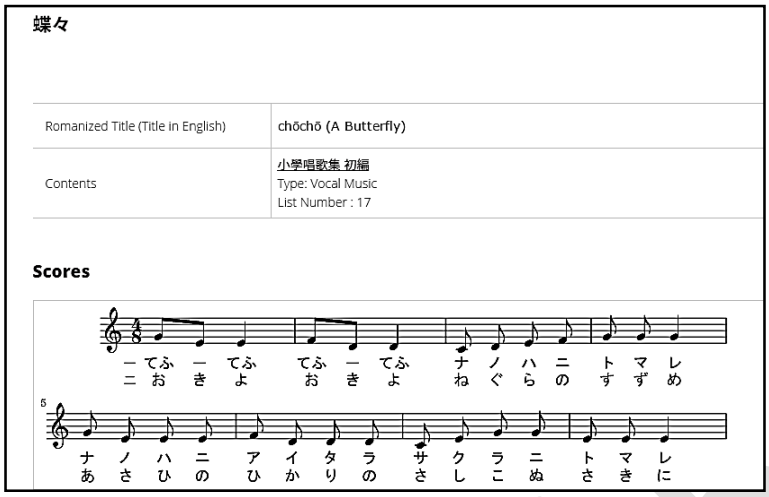


Figure 5. Search result – 蝶々 from “A Collection of Shōka for Elementary School”

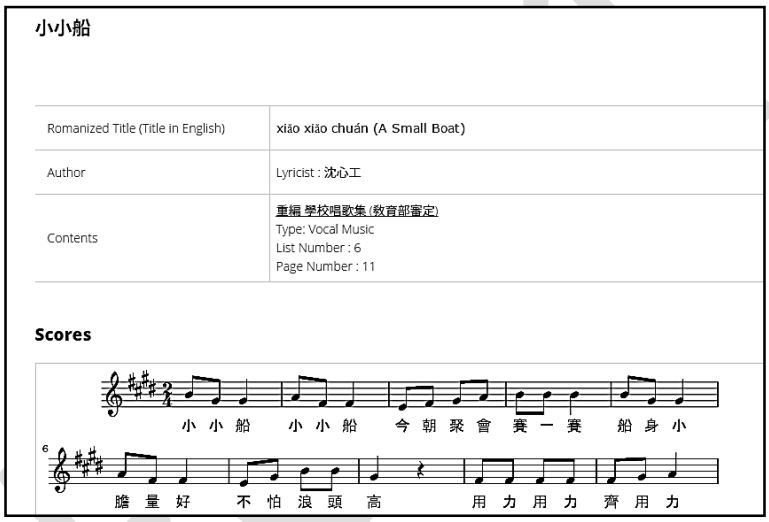


Figure 6. Search result – 小小船from “A Collection of School Changge”

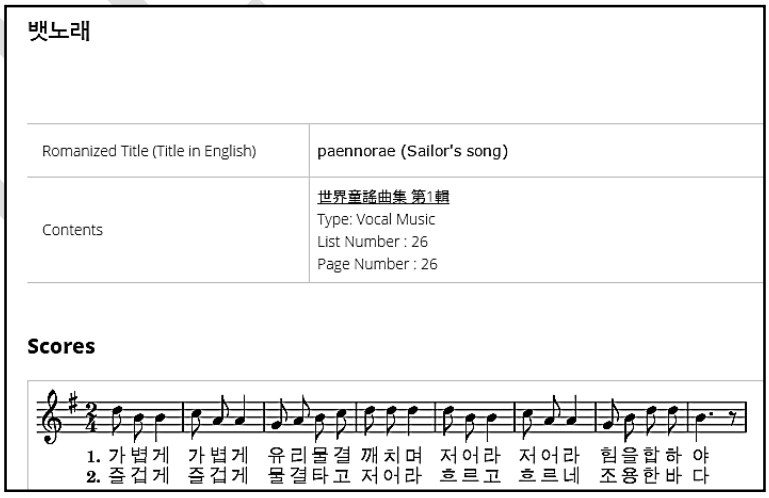


Figure 7. Search result –뱃노래from “A Collection of Children’s Songs of the World”

As shown in the above example, the tune of a German folk song, Hänschen Klein was found as a Japanese song of "A butterfly" with its own lyrics in the Japan's school songbook called, "A collection of shōka for elementary school," published in 1881. Later the same tune showed up as a Chinese version, "A small boat" in the "A Collection of School Changge," published in 1922. The same Japanese version was found in the Korean Changga textbook for children later in the colonized Korea in 1924 as well as Korean version of the song, "Sailor's song" in 1937. The finding showcased the musical transmission around the globe and its route at the time. This is possible due to the EMDB's innovative retrieval method, namely, search based on music incipit. The details of how these school songs were adopted and evolved systematically in each nation and the impact of the West on East Asian music at the time have been published in the paper, "Challenges in the development of the database for research in modern East Asian music" (Chae, 2014).

Next innovative retrieval method being developed is based on the concept of melodic sequence/pattern. This retrieval method differs from the first method in that it includes music search results based on: 1) not only the beginning part of music works but also the whole music, 2) not only the exact matches but also similar matches. Music notes will be obtained either by registering through a music engraving program or by OMR (Optical Music Recognition) process from music scores. Then musical notes can be formatted to melodic sequences or patterns to construct a database using a simple yet efficient algorithm. Once a database of melodic sequences/patterns is established, a user can search for similar music ideas by setting up a variety of search parameters such as different degrees of sequence variation, matching probability, etc. By expanding search results, researchers can have more options to explore and depict how music in question has evolved or transmitted through time and region. Following examples display possible search results based on this method (see Figures 8~10) when search condition is to find similar music with a note sequence of "*CDEFGGAAG"*.

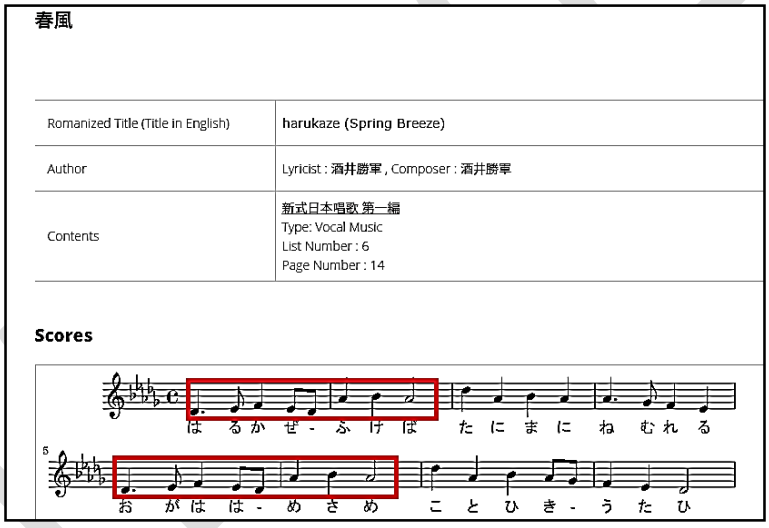


Figure 8. Search result example - music with modified note sequence

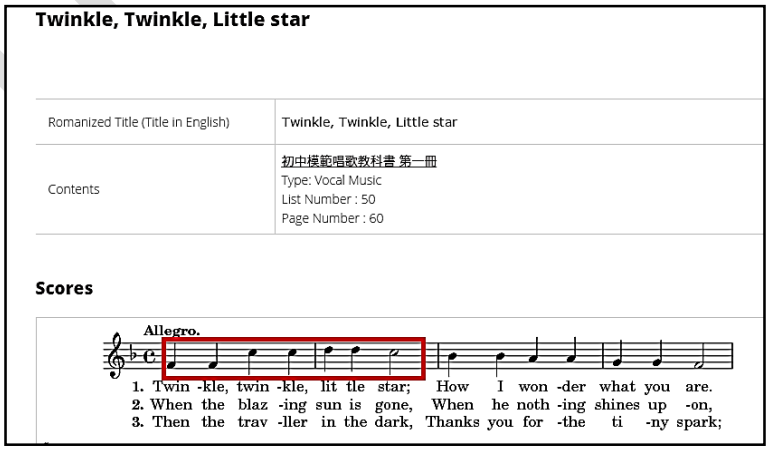


Figure 9. Search result example - music with omitted notes from the search sequence

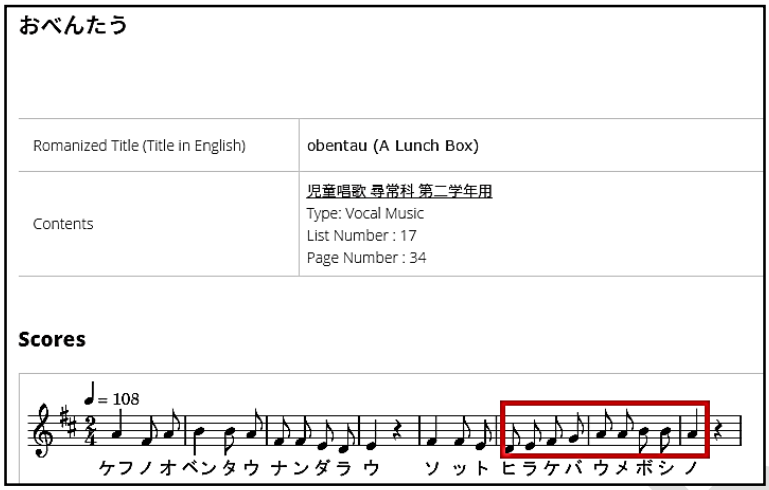


Figure 10. Search result example - music with search sequence found other than the beginning

CONCLUSION

In this paper, the modernization process and its bearing on music of East Asia was reviewed rather briefly to provide the cultural context of establishing of the EMDB and its search methods. Now researchers do not need to search through secondary or other sources in order to find educational and related materials on modern music because the EMDB offers primary sources with related documents and historical information in one, easily searchable place. It is one of the new and powerful research tools in delivering much needed materials and will serve as a foundation of unified primary source repository for modern music of East Asia. With its innovative retrieval methods, it offers a unique opportunity for music researchers to make a comparison between various yet cognate and/or related musical data to enhance our understanding of modern music of East Asia. Finally, the EMDB continues growing through the next phase of our research to include more data of other time periods as well as genres, and to offer a web 3.0 enabled website. By introducing the current and upcoming innovative retrieval methods of the EMDB, this paper attempts to encourage users such as students, educators and researchers to open more dialogues by participating in discussions and sharing their experiences on the EMDB's website.

ACKNOWLEDGEMENTS

The author thanks Lee, H.J., and the research team at the EMRI for their valuable contribution to this project. This work was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government (NRF-2014S1A5B8066410)

References

Chae, H.K. (2014). Challenges in the development of the database for research in modern East Asian music. *Ewha Music Journal* 18(2), pp.147-178.

Chae, H.K., Kim, E.H., Lee, M.S. (2014). Challenges to Music Documentation: Design and Implementation of a Web-based Content Management System for East Asian Music Education Documents. *Fontes Artis Musicae*, 61(3), pp.249-259.

Chae, H. K, et al. (2014). Music Search Method Based On Music Incipit And Music Search System Based On Music Incipit. Korea Patent No. 10-1476549.

Chae, H. K. (2012). Songs of East Asia at the Turn of the Century: Why Do We Need to Study Primary Sources? *Ewha Music Journal* 16(1), pp.101-128.

Wong, C.F. (2000). *Some Issues on the Role of Traditional Music Thoughts in the School Song Movement at the Early Twentieth Century China*, pp.123-52.

Examining Prospective Mathematics Teachers' Solutions Regarding The Theoretical Modeling Problem

Levent Akgün
levakgun@atauni.edu.tr

Demet Deniz
demetdeniz227@hotmail.com

The purpose of the study is to prospective mathematics teachers' solutions regarding Traffic Light Problem of Thoretical Modeling Problems in the framework of mathematical modeling process. The study was conducted with 50 prospective high school mathematics teachers. The data were collected through the written solutions to Traffic Light Problem solved by the prospective teachers in group (3 or 4 person) and the transcriptions in class discussion during solution process. The stages of mathematical modeling were used in the analysis of the data. From the findings, it was seen that prospective mathematics teachers' performances decreased in each of stages of mathematical modeling.

ITEC 2015

Feedback Research Of Using E-Learning In The Course "Upholstery"

Hana Pařilová
hana.parilova@tul.cz

Pavla Těšínová
pavla.tesinova@tul.cz

Abstract

Course "Upholstery" is lectured for Czech University of Life Sciences Prague. Regarding to permanent increase of interested workpeople for study at university, e-learning course was created. Paper deals not about own course but reactions of students on it. Paper considers upon propriety of e-learning teaching for various groups of students with respect to their professional classification, study programme, age and mode of study. Students of university study "Upholstery" in full-time and part-time study mode nowadays. Teacher is external employee of the university from different town and e-learning is used not only for communication with students, for transfer of technical information but also for insertion and evaluation of seminar works of students. Paper contains conclusions from research of satisfaction of newly established e-learning course in "Upholstery". Research was done in the two years during course utilization. The main goal of the research is improvement in the e-learning web pages of the course. Whole research was based on knowledge application which students adopt while using e-learning for their work and also for living. Research investigated anonymously how students apply recommended literature sources, how they work with text references, how they use or not use training tests in e-learning. It was investigated also style of learning of students with using computers of printed study materials. Recommendations are summed in the conclusion, how properly complete and improve existing course for next years. Some conclusions are suitable generally for all teachers and at the same time for authors of future e-learning courses.

ITEC 2015

Fen Öğretimi Ve Çevre Eğitimi İçin Kentsel Doğal Alanlarin Kullanimi Ve Buralardaki Bitkilerin Teşhisi İçin Dikotom Teşhis Anahtarlarinin Geliştirilmesi: Ankara Için Kizilcahamam Soğuksu Milli Parki Örneği (Türkiye)

Derya Aycan
sonmez.girgin2@gmail.com

Sönmez Girgin
sonmez.girgin@gmail.com

Alan temelli eğitim, etkin fen eğitiminin önemli bileşenlerinden biridir. Ancak uygulamada, okul düzeyinde çevre çalışmalarında arazi çalışması sınırlı veya yok denecek kadar azdır. Bunun en önemli nedenlerinden biri arazi çalışmaları sırasında öğretmenlerin kullanabileceği yardımcı materyal eksikliğidir. Bu çalışma ile Ankara'da bulunan bir kentsel doğal alanın, fen öğretimi ve çevre eğitimi amacıyla kullanılarak, bazı didaktik materyallerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmamızda kentsel doğal alan olarak florası daha önce çeşitli botanikçiler tarafından çıkarılmış olan Kızılcahamam Soğuksu Milli Parkı kullanılmış ve burada yapılacak arazi çalışmalarında kullanılmak üzere resimli dikotom bitki teşhis anahtarları hazırlanmıştır. Bu amaçla; Bitkiler Alemi Teşhis Anahtarı, Tohumsuz Bitkiler Teşhis Anahtarı, Ağaç Formundaki Bitkiler Teşhis Anahtarı, Çalı Formundaki Bitkiler Teşhis Anahtarı ve Otsu Bitkiler Teşhis Anahtarı olmak üzere resimlerle açıklanan 5 adet dikotom teşhis anahtarı hazırlanmıştır. Anahtarlar liselerde rahatlıkla kullanılabilecek şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca bu çalışmanın bir diğer amacı da bölgedeki okullar tarafından kentsel doğal alanların kullanımını teşvik etmektir. Geliştirilen teşhis anahtarları öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri alınarak tekrar değerlendirilmiştir. Bu amaçla hazırlanan anket Ankara'daki bazı biyoloji öğretmenleri ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'ndeki biyoloji öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırma tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak teşhis anahtarlarının niteliğini değerlendirme ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi için Excel ve SPSS 17.0 istatistik paket programları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, geliştirilen teşhis anahtarlarını değerlendiren biyoloji öğretmenleri ve biyoloji öğretmen adaylarının teşhis anahtarlarını yeterli buldukları tespit edilmiştir. Sonuçlar dikkate alındığında öğretmenlerin, ileride yapılacak sistemli ve programlı bir arazi çalışması için iyi hazırlanmış bir öğretmen kılavuz kitabına ve teşhis anahtarlarına ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin arazi çalışmalarında kullanacakları, her seviyeye uygun olacak şekilde, farklı bölgelerdeki okulların çevresinde bulunan kentsel doğa parçaları için teşhis anahtarları hazırlanabilir. Bu çalışma bu açıdan bu konuda yapılacak benzer çalışmalar için temel oluşturmaktadır.

"Geleceğin Bilim Eğitimcileri İçin Güncel Bilim Ve Bilim Eğitimi Ii" Etkinliği Hakkinda Öğretmen Adaylarinin Görüşlerinin İncelenmesi

Abdullah Koray
Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Kdz. Ereğli, Zonguldak, Türkiye
korayabdullah@gmail.com

Özlem Koray
Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Kdz. Ereğli, Zonguldak, Türkiye
ocankoray@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumunun (TÜBİTAK 2229) proje desteği kapsamında gerçekleştirilen "Geleceğin Bilim Eğitimcileri İçin Güncel Bilim ve Bilim Eğitimi Projesi II" ile ilgili katılımcılar tarafından yapılan değerlendirmeleri ortaya koymaktır. Projede hedeflenen, geleceğin bilim eğitimcilerinin, güncel bilim ve bilim eğitimi uygulamaları ile ilgili bilgi düzeylerini arttırmak, farkındalık ve deneyim kazanmalarını sağlamaktır. Türkiye de farklı Üniversitelerde ve farklı sınıf düzeylerinde eğitim alan Fen bilgisi öğretmen adaylarının, fizik, kimya, biyoloji alanları ile ilgili en son bilimsel gelişmeler hakkında teorik ve uygulamalı olarak bilgilendirilmelerinin ve böylece fen bilimlerinin içeriği ile ilgili bilim okuryazarlığı becerilerinin arttırılmasının amaçlandığı proje ile ilgili veriler, katılımcılara uygulanan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler, nitel veri analizi tekniklerinden içerik ve betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, katılımcılar proje kapsamındaki eğitimleri yararlı bulmuşlardır. Katılımcıların eğitimlerden elde ettikleri ve içselleştirdikleri kazanımlar arasında, bilimin özveri ve sabır gerektiren bir uğraş olduğu, bilim insanlarının bu sabra ve özveriye sahip insanlar olarak çok üstün çaba göstermeleri gerektiği, ülkemizin bu insanlara olan ihtiyacı gösterilebilir. Ayrıca katılımcı görüşlerinden eğitimlerdeki uzmanlık alanlarının ilgi çekici olduğu ve uzmanların rol model olarak algılandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Eğitimler süresince farklı ve genellikle sorgulamaya dayalı yöntemlerin kullanılmasının katılımcıların mesleki tecrübelerini zenginleştirdiği diğer bir sonuç olarak ifade edilebilir.

GİRİŞ

Eğitim bir toplumun refah düzeyini arttıran en önemli ve vazgeçilmez unsurlarından biri olup, özellikle çocuk ve gençlerin eğitimi bütün dünya ülkelerinin en önem verdiği konuların başında gelmektedir. Toplum ve o toplumu oluşturan bireyler için eğitimin, en önemli ihtiyaçlardan biri olduğu açıktır ancak, kendi ülke insanını ve toplumunu nasıl eğiteceği konusu ülkeler bazında çeşitlilik göstermektedir. Dünya üzerindeki birçok ülkede farklı ve yeni akımlar, bu akımlara dayalı müfredatlar denenmekte ve en iyi sonucu verenler uygulanmaktadır. Bütün bu çeşitlilik içerisinde ortak nokta ise; verilen eğitimin bireyi çağın şartlarına uygun olarak ne derece iyi yetiştirdiği ile ilgili yapılan uygulamaların ve uygulamacıların niteliğidir. Çağın şartlarına uygun nitelikli eğitim başka bir ifade ile eğitimde kalite, standart yöntemlerle yerine getirilemeyecek kadar karmaşık, uzun süreçli ve özgün çalışmaları gerektirmektedir. Okulda verilen eğitimin kalitesinin süreç içerisinde arttırılması ile birlikte okul dışı uygulamalara da ağırlık verilmesi, bireylere farklı bakış açısı ve deneyim kazandırma açısından önemlidir.

Bu kapsamda Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), pek çok eğitim düzeyinde okul dışı öğrenme ortamlarının hazırlanmasını gerektiren programlar ortaya koymuştur. Yılda en az 2-3 ve bazen 4 dönem başvuru alan bu programlarla, en son bilimsel gelişmeler ve uygulamalar öğrencilerle paylaşılmakta ve yeni deneyimler edinmeleri sağlanmaktadır. Bu programlardan biri de; "2229 Bilimsel Eğitim Etkinliklerini Destekleme Programı"'dır. TÜBİTAK; bu program kapsamındaki bilimsel alanlarda (Mühendislik ve Teknoloji, Tıbbi Bilimler, Tarımsal Bilimler, Sosyal Bilimler ve Beşeri Bilimler), ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik olimpiyat programlarına katkı sağlayacak öğretmenlerin eğitimine yönelik etkinlikleri ve ortaokul, lise, ön lisans, ve lisans öğrencilerini yine belirtilen bilim alanlarında çalışmalar yapmaya teşvik etmek, çalışmalarını yönlendirmek ve bilimsel gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla düzenlenecek olan etkinlikleri desteklemektedir. Ayrıca lisansüstü öğrenciler ile genç araştırmacı ve uzmanlara yönelik belirtilen bilimsel alanlarda, yaygın kullanılması beklenen tekniklerin kapsamlı ve gerçekçi biçimde öğretilmesini amaçlayan, değişik üniversitelerden öğretim üyelerinin görev aldığı etkinlikleri desteklemektedir (TÜBİTAK, 2014). TÜBİTAK tarafından desteklenen pek çok eğitim, ortaöğretimden lisansüstü alanlara kadar çok sayıda bireyin gelişimine katkı sağlamaktadır. Üniversiteler ve çeşitli sivil toplum örgütleri tarafından planlanan TÜBİTAK

destekli yaz doğa eğitimleri, alan gezileri öğrencilere uygulama imkânı sağladığı ve disiplinler arası bakış açısını geliştirerek temel kavramlar ve üst düzey öğrenmeler arasında ilişki kurmaya yardımcı olduğu için önemli eğitim etkinlikleridir (Erdoğan, 2011).

Bu araştırmada TÜBİTAK 2229 proje desteği kapsamında gerçekleştirilen "Geleceğin Bilim Eğitimcileri İçin Güncel Bilim ve Bilim Eğitimi II" projesi ile ilgili katılımcı değerlendirmelerinin ve programın etkililiğinin ortaya konması amaçlanmıştır. TÜBİTAK 2229 proje desteği kapsamında ilki 2013 Haziran ayında gerçekleştirilen ve ikincisi 02-07 Şubat 2015 tarihinde gerçekleştirilen "Geleceğin bilim eğitimcileri için güncel bilim ve bilim eğitimi II" projesi ile ilköğretim fen ve matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin güncel bilim ve bilim eğitimi uygulamaları ile ilgili bilgi düzeylerini arttırmak, farkındalık ve deneyim kazanmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Türkiye de farklı üniversitelerde lisans eğitimi alan öğretmen adaylarının fizik, kimya, biyoloji alanları ile ilgili en son bilimsel gelişmeler (nanoteknoloji, radyoaktivite, nükleer enerji, yüksek enerji fiziği, parçacık hızlandırıcılar) hakkında teorik ve uygulamalı olarak bilgilendirilmelerinin ve böylece fen bilimlerinin içeriği ile ilgili bilim okuryazarlığı becerilerinin arttırılmasının amaçlandığı proje ile gençlerin okul dışı bir ortamda kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak deneyin edinmeleri sağlanmıştır. Projede ele alınan ana tema "bilim"dir. Amatör ya da profesyonel olarak bilimle uğraşmak bilimsel bakış açısına sahip olmada anahtar rol oynar. Bilimsel bakış açısı ise, insanlara dürüst ve tarafsız olmayı, karşılaşılan problemleri sabırlı, ayrıntılı ve uzak görüşlü bir biçimde ele almayı öğretir ki bunlar ahlak ve erdemin en önemli özellikleri arasındadır. Bilimi çocuklara sevdirecek, bilimsel bakış açısını onlara kazandıracak öğretmen adayları ise; güncel yaşamı etkileyen alanlardaki bilimsel bilgileri yayarken, ahlak ve erdem sahibi olma özelliklerini de geliştirme şansına sahip olacaklardır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme türü ve görüşme türlerinden görüşme formu yaklaşımı kullanılmıştır. "Görüşme formu yöntemi benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmen adaylarının araştırmanın amacı doğrultusundaki görüşleri tespit edilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu, TÜBİTAK 2229 proje desteği kapsamında 2015 Şubat ayında gerçekleştirilen "Geleceğin Bilim Eğitimcileri İçin Güncel Bilim ve Bilim Eğitimi II" projesine iştirak eden 25 katılımcı oluşturmaktadır. Çeşitli nedenlerle görüşlerine başvurulamayan 6 katılımcı hariç, 19 katılımcının görüşleri araştırma verilerini oluşturmuştur.

2.2. Yapılan işlemler

Bu çalışmanın da konusunu oluşturan ve TÜBİTAK 2229 çağrısı kapsamında gerçekleştirilen "Geleceğin Bilim Eğitimcileri İçin Güncel Bilim ve Bilim Eğitimi II" projesi için yapılan ön hazırlık çalışmaları ve uygulama süreci çalışmaları şu şekilde ifade edilebilir: Proje, fen bilgisi lisans öğrencilerine bilimin ve bilim eğitiminin en güncel yönlerini teorik ve uygulamalı olarak tanıtmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle alanında önemli bilimsel çalışmalara imza atmış öğretim üyeleri tarafından eğitimlerin verilmesi öngörülmüştür. Projede eğitimci olarak görev alacak öğretim üyeleri belirlendikten ve projenin içeriği ile ilgili çeşitli görüşmeler yapıldıktan sonra Tablo 1. de yer aldığı şekliyle altı günlük eğitimin programlanması yapılmıştır. Eğitimler her gün için 45 dakikalık dersler şeklinde 9 ders ve altı gün boyunca toplam 50 ders olacak şekilde planlanmıştır. Dört derslik süreç ise açılış ve kapanış oturumlarına ayrılmıştır. Proje başvurusu esnasında kurulan web sitesi ile projenin kabul edilme sürecini takiben, proje eğitimlerinden yararlanmak isteyen fen bilgisi lisans öğrencilerinin başvuruları alınmaya başlanmış ve katılımcı listesi oluşturulmuştur. Başvurular alınırken, sitenin ve projenin duyurulması ile ilgili olarak yaygın akademik sitelere ve sosyal paylaşım sitelerine duyuru metinleri bırakılmıştır. Projeye Türkiye'nin farklı şehirlerindeki üniversitelerden öğrenciler başvurmuş ve başvurular arasından en iyi akademik ortalamaya sahip öğrenciler programa dâhil edilmiştir.

Proje eğitimlerinin tümü Kdz.Ereğli öğretmenevinde gerçekleşmiş, öğrenciler ve öğretim üyeleri konaklama ve yemek ihtiyaçlarını da bu mekandan karşılamışlardır. Proje eğitimleri, Tablo 1'de de görüldüğü üzere; Biyoloji, Fizik, Kimya, Teknoloji, Bilim Eğitimi ve Bilim ve Teknoloji Eğitimi alanlarında teorik ve uygulamalı olarak planlanmıştır. Uygulamalara öğrencilerin aktif katılımları sağlanmıştır. Eğitimler boyunca öğrenciler sorgulayarak öğrenmeyi tercih etmişler, eğiticilere çeşitli sorular sorarak onların bilgi ve

deneyimlerinden yararlanmışlardır. Proje kapsamında verilen eğitimlere ilişkin ayrıntılı program Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.Proje kapsamında verilen eğitimlere ait ayrıntılı program

Ders Veren Öğretim Üyesinin Görev Yaptığı Üniversite	**Dersin Alanı**	**Dersin Konusu**
Bülent Ecevit Üniversitesi	Kimya	Nanoteknoloji ve polimer kimyasındaki uygulamaları
Bülent Ecevit Üniversitesi	Bilim Eğitimi	Bilim, bilim eğitimi ve bilimsel yaratıcılık, bilim eğitiminde yaratıcılık uygulamaları
Aksaray Üniversitesi	Bilim Eğitimi	Bilim eğitiminde sürdürülebilir kalkınma bilinci
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Bilim- Teknoloji Eğitimi	Bilim-teknoloji etkileşimi, innovatif (yenilikçi) teknoloji.
Bülent Ecevit Üniversitesi	Fizik	Enerji kaynakları ve Nükleer enerji Nükleer reaktörler
Bülent Ecevit Üniversitesi	Teknoloji	Bilim eğitimi ve etkileşimli bilgisayar yazılımları
Uludağ Üniversitesi	Fizik	Yüksek enerji fiziği ve parçacık hızlandırıcılar
Uludağ Üniversitesi	Fizik	Radyoaktif maddeler ve radyasyon Çevresel radyasyon ölçümü
İstanbul Kültür Üniversitesi	Astronomi	Fizik kanunları ve astronomi
Bülent Ecevit Üniversitesi	Biyoloji	Biyolojik çeşitlilik ve Türkiye boyutu, Evrim
Uludağ Üniversitesi	Bilim Eğitimi	Nükleer santraller ve Argümantasyon yöntemi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Bilim Eğitimi	Bilim tarihi ve ilginç olaylar

2.3. Veri Toplama araçları

Bu çalışmada öğretmen adaylarının projede verilen eğitimlerle ilgili değerlendirmelerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun kapsam geçerliliği etkinlik düzenleme komitesinde bulunun alan eğitimi uzmanı görüşleri alınarak sağlanmıştır. Formda katılımcıların eğitimlerle ilgili görüşlerini, açık uçlu olarak belirtmelerinin istendiği şu sorulara yer verilmiştir.

1. Program süresince aldığınız eğitimlerle sorgulama becerinizin geliştiğini düşünüyor musunuz? Cevabınızı gerekçeleri ile birlikte ifade ediniz.

2. Program süresince aldığınız eğitimlerle bilime bakış açınız değişti mi? Cevabınızı gerekçeleri ile birlikte ifade ediniz.

3. Program süresince aldığınız eğitimlerle bilim insanlarına bakış açınızda değişiklik oldu mu? Cevabınızı gerekçeleri ile birlikte ifade ediniz.

4. Bilimle öğretmenlik dışında profesyonel olarak uğraşmak ister misiniz? Cevabınızı gerekçeleri ile birlikte ifade ediniz.

5. Program süresince aldığınız eğitimlerle öğretmenlik mesleğine bakış açınız değişti mi Cevabınızı gerekçeleri ile birlikte ifade ediniz.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen her biri soru tek cevabı olmasına karşın, cevaplar için gerekçelerin istenmesiyle ayrıntılı verilere ulaşılması amaçlanmıştır.

2.4.Verilerin Analizi

Araştırmada yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verileri analiz etmek için, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizinde anlam bütünlüğünü bozmamak adına kelime gruplarına yer verilmiş, frekans tabloları oluşturulmuş ve betimsel analizde kullanılan aynen alıntı cümleler kolay algılanabilmeleri açısından bu tablolarda yer almıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında katılımcılara sorulan açık uçlu sorulara göre elde edilen bulgu ve yorumlar şu şekildedir:

Soru 1: Program süresince aldığınız eğitimlerle sorgulama becerinizin geliştiğini düşünüyor musunuz? Cevabınızı gerekçeleri ile birlikte ifade ediniz.

Soru 1'e ait veriler tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: 2. Soruya verilen gerekçeli cevaplar ve frekans değerleri.

Cevap	Gerekçe	Frekans
Evet	Bilimsel sorgulama becerisinde artış	6
	Farklı bakış açıları kullanmayı öğrenme	5
	Doğru bilinenleri sorgulamayla yanlışlanması	3
	Disiplinler arası ilişki kurma	2
	Ülkemizin dünya bilimindeki yerini sorgulama	2
	Soru sormayı öğrenme	2
	"Kafamdaki soruları dışarıya yansıtabildim"	1
	"Aklımı eğitmeyi başladım"	1
	"Tabularımı yıktım"	1
	"Sorgulayıcı öğretmen – sorgulayıcı öğrenci"	1
Hayır	-----	0

"…" işareti içine alınan cümleler katılımcıların görüşlerinden yapılan aynen alıntılardır.

Tablo 2.'de de görüldüğü üzere, bu soruya verilen katılımcı görüşlerinin tümü "Evet" cevabını içermektedir. Evet cevabını veren katılımcılardan çoğu bilimsel sorgulama becerilerinin geliştiğini gerekçeli ifadelerinde belirtmişlerdir. Yine çok sayıda katılımcı "Farklı bakış açılarını kullanmayı öğrenme" görüşündedirler. Katılımcıların belirttikleri "Doğru bilinenlerin sorgulamayla yanlışlanması" ifadesi de, çarpıcı ve lisans seviyesindeki öğrenciler için düşündürücü görüşlerdendir. Katılımcıların sorgulama becerilerinin gelişmesine gerekçe olarak "Disiplinlerarası ilişki kurma" ifadesini dile getirmeleri, daha önceki öğrenmelerinde edindikleri bilimsel bilginin tek düze anlam oluşturduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerden iki tanesi "soru sormayı öğrenme" ifadesini, ayrıca bir öğrenci de "Kafamdaki soruları dışarıya yansıtabildim" ifadesini kullanmıştır. Her iki gerekçe de sorgulayabilmek için "soru sorma" davranışının gösterilmesi gerektiğini ve bunun için öğrencilerin teşvik edilmesi zaruriyetini akla getirebilir. Katılımcıların öne sürdüğü gerekçelerden biri de "Ülkemizin dünya bilimindeki yerini sorgulama" olarak ifade edilmiştir. Bu gerekçe katılımcıların Türkiye'de bilime bakış farkındalıklarının arttığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Katılımcılardan biri "Aklımı eğitmeye başladım", diğer bir katılımcı "Tabularımı yıktım" ifadelerini kullanmıştır, Her iki ifade de ilginç olmaları açısından programın etkililiği ile ilgili ipuçları taşır niteliktedir.

Soru 2: Program süresince aldığınız eğitimlerle bilime bakış açınız değişti mi? Cevabınızı gerekçeleri ile birlikte ifade ediniz.

Soru 2'ye ait veriler tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: 2. Soruya verilen gerekçeli cevaplar ve frekans değerleri.

Cevap	Gerekçe	Frekans
Evet	Sorgulama, ilgi ve merak	5
	Uzman ve uzmanlık alanlarının etkisi	3
	Bilim bize düşündüğümüzden de yakın	2
	"Bilimsel dili konuşmayı ve düşünmeyi öğrendim"	1
	"Bilime olan saygım arttı"	1
	"Bilimi içselleştirdim"	1
	"Ufkum açıldı"	1
	"Bilimin gelişimi bir otoriteye bağlı olmamalı"	1
	"Bilim sevgisini küçük yaşta aşılamalıyız"	1
	"Sahip olduğum doğru bakış açısını geniş kitlelere ulaştırmalıyım"	1
	"Sabır, istikrar ve kendine güvenle her şey olur"	1
	"Maddiyat bilimi geliştirir"	1
Hayır	"Daha önceki bakış açım pekişti"	1

"…" işareti içine alınan cümleler katılımcıların görüşlerinden yapılan aynen alıntılardır.

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların büyük bir çoğunluğu bilime karşı bakış açılarının değiştiği fikrinde birleşmektedirler. "Evet" cevabını veren katılımcılara hangi yönlerden bakış açılarının değiştiği sorulduğunda ise; en yüksek freakansla bir önceki soruya verilen cevaplarla da bağdaşır şekilde "sorgulama, ilgi, merak" ifadelerini kullanmışlardır. Bu ifadeler katılımcıların bulunduğu öğrenme ortamının, bilimin gerektirdiği bir takım özellikleri içerdiğinin göstergesi olabilir. Yine katılılımcıların kullandığı "uzman ve uzmanlık alanlarının etkisi" ifadesi de programda yer verilen uzmanlık alanlarının ve uzmanların mesleki ve eğitici tecrübelerinin olumlu etkisini vurgulamaktadır. Aynı doğrultuda "Bilim bize düşündüğümüzden de yakın", "Bilimsel dili konuşmayı ve düşünmeyi öğrendim" ve "Bilime olan saygım arttı" ifadeleri, eğitimler süresince, üzerinde tartışılan bilimsel konulardan yapılan uygulamalara kadar, katılımcıların ortamdan bilim adına son derece etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılardan birinin kullandığı "Bilimi içselleştirdim" ve bir diğerinin kullandığı "Ufkum açıldı" ifadeleri ise; kısa, öz ve nedenli etkili bir ortamda bulunulduğunun çarpıcı göstergeleridir. "Bilimin gelişimi bir otoriteye bağlı olmamalı" ifadesini kullanan katılımcı; eğitimler sayesinde bilimsel bakış açısının evrensel olması gerektiği ile ilgili bir fikre sahip olduğunu belirtmektedir. "Bilim sevgisini küçük yaşta aşılamalıyız" ve "Sahip olduğum doğru bakış açısını geniş kitlelere ulaştırmalıyım" ifadelerini kullanan katılımcılar, eğitimlerde elde ettikleri bilimsel öngörüyü ve kazanımları, ileride yapacakları öğretmenlik mesleğinde kullanacakları yönünde ipuçları vermektedirler. Katılımcıların ifade ettiği "Sabır, istikrar ve kendine güvenle her şey olur" ve "Maddiyat bilimi geliştirir." görüşleri, bilimin içsel ve dışsal motivasyon unsurlarının olduğu ve bunların her ikisinin de bilimin gelişmesine katkıda bulunduğu fikrinde olduklarını göstermektedir. Bu soruyla ilgili olarak; "Bilime karşı bakış açım değişmedi" cevabını veren katılımcı ise, daha önceki bakış açısının pekiştiğini ifade ederek, bir anlamda eğitimlerin olumlu katkısını dile getirmiştir.

Soru 3: Program süresince aldığınız eğitimlerle bilim insanlarına bakış açınızda değişiklik oldu mu? Cevabınızı gerekçeleri ile birlikte ifade ediniz.

Soru 3'e ait veriler tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: 3. Soruya verilen gerekçeli cevaplar ve frekans değerleri.

Cevap	Gerekçe	Frekans
Evet	Bilim insanlarına olan saygı ve hayranlığın artması	5
	Özveri ve istikrar isteyen bir meslek	2
	Bilim insanı olabilmek için çok fazla çalışılması gerektiğinin farkedilmesi	2
	"Ülkemizin daha çok bilim insanına ihtiyacı var"	2
	"Bilim insanları merak duygusu hiç tükenmeyen, özgüvenli insanlar"	1
	"Bilim insanları farklı bakış açılarına sahip"	1
	"Kafamdaki bilim insanı profili netleşti"	1
	"Bilim insanlarının gözündeki ışığı fark ettim"	1
	"Bilim insanlarını çok uç ve hayali olarak düşünürdüm"	1
Hayır	Önceden de saygıyla bakmak	4

"…" işareti içine alınan cümleler katılımcıların görüşlerinden yapılan aynen alıntılardır.

Tablo 4'e göre; katılımcıların çoğunluğu bilim insanlarına bakış açılarının değiştiği noktasında birleşmektedirler. Bu cevaba gerekçe olarak da en fazla "bilim insanlarına saygı ve hayranlıklarının arttığını" göstermişlerdir. Katılımcılar bu mesleğin özveri ve istikrar isteyen bir meslek olduğunu dile getirmişler ayrıca bilim insanı olabilmek için çok çalışılması gerektiğini farkettiklerini açıklamışlardır. Bilim insanlarının farklı bakış açılarına sahip, merak duygusu hiç tükenmeyen, özgüvenli insanlar oldukları da yine katılımcılar tarafından vurgulanan önemli noktalardandır. Katılımcıların bu ifadeleri onların bu mesleğin doğası ile ilgili ne denli önemli bilgiler edindiklerinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Lisans ders içeriklerinde ve popüler kültür kaynaklarında bu bilgiler halihazırda varolmasına rağmen, eğitimleri veren bilim insanları ile tanışmak ve onların deneyimlerinden yararlanmak, katılımcıların bu bilgileri içselleştirmesini sağlamış olabilir. Nitekim bir katılımcının "Kafamdaki bilim insanı profili netleşti" ifadesini kullanması bu düşüncenin bir diğer kanıtıdır. Katılımcıların aynen ifade ettiği görüşlerden alıntılanan "Bilim insanlarını çok uç ve hayali olarak düşünürdüm" ve "Bilim insanlarının gözündeki ışığı fark ettim" yorumları, gerçek bilim insanları ile aynı ortamda bulunmanın ve bizzat kendi ağızlarından nasıl bilim yaptıkları ile ilgili deneyimleri dinlemenin, katılımcıların düşüncelerindeki olumlu değişikliğin göstergesi olarak değerlendirilebilir. "Ülkemizin daha çok bilim insanına ihtiyacı var" görüşünü dile getiren katılımcılar ise, toplumsal olarak gerçek bilim insanlarına olan gereksinimimizi ortaya koymak adına önemli bir noktaya değinmişlerdir. Bu soru için "Hayır" cevabını veren katılımcıların çoğu bilim insanlarına önceden de saygıyla baktıklarını belirtmişlerdir.

Soru 4. Bilimle öğretmenlik dışında profesyonel olarak uğraşmak ister misiniz? Cevabınızı gerekçeleri ile birlikte ifade ediniz.

Soru 4'e ait veriler tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: 4. Soruya verilen gerekçeli cevaplar ve frekans değerleri.

Cevap	Gerekçe	Frekans
Evet	Ülkenin ve insanlığın ihtiyacı olması	5
	Bilimle öğretmenliği desteklemeyi isteme	2
	Keşfetme isteğinin oluşması	2
	"Araştırma yapmak ve uzmanlaşmak istediğim birçok konu oluştu"	1
	"Varlığım daha anlamlı olacak"	1
	"Bilim okyanusunda ilerlemek istiyorum"	1
	"Tüketmekten üretmeye geçmek istiyorum"	1
	"Doğru yönlendiren sabırlı bir danışmanım olursa bilimle ilgilenmek istiyorum"	1
	"Yüksek lisans yapmaya karar verdim"	1
	Gerekçe belirtilmemiş	2
Hayır	Gerekçe belirtilmemiş	2
	"Sabırsızım"	1
Kararsızım	Gerekçe beliritilmemiş	1

"…" işareti içine alınan cümleler katılımcıların görüşlerinden yapılan aynen alıntılardır.

Tablo 5 incelendiğinde; katılımcıların "evet" cevabı verdikleri ve böylece bilimle kendi meslekleri dışında profesyonel olarak ilgilenmek istedikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar cevaplarına gerekçe olarak ise öncelikle "Ülkemizin ve insanlığın buna ihtiyacının olması" ifadesini kullanmışlardır. Bu gerekçe bir önceki soru için verilen "Ülkemizin daha çok bilim insanına ihtiyacı var" gerekçesi ile de örtüşmektedir. Katılımcıların bu ifadeleri kullanmaları, bilimin bir toplum için önemini ortaya koyması açısından değerlidir. İki katılımcının kendi mesleklerini bilimle desteklemek istediklerini belirtmeleri ise, bilimsel düşüncenin özellikle öğretmenlik mesleği için gerekli bir unsur olduğu fikrinin altının çizilmesi açısından önemlidir. Eğitimlerin katılımcılarda, araştırılacak ve uzmanlaşacak pek çok konuyu keşfetme isteğini oluşturması, program kapsamında yapılan sunum ve uygulamaların olumlu etkisi olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu doğrultuda "Bilim okyanusunda ilerlemek istiyorum", "Tüketmekten üretmeye geçmek istiyorum" ve "Varlığım daha anlamlı olacak"yorumları yine yapılan eğitimlerin bireyler üzerindeki katkısını gözler önüne sermektedir. Bir katılımcı "Doğru yönlendiren sabırlı bir danışmanım olursa bilimle ilgilenmek istiyorum" ifadesini kullanmıştır. Bu ifade, bilimin özverili bir süreç gerektirmesinden kaynaklanan yönlendirici ihtiyacını ön plana çıkartması, başka bir ifade ile bilimle uğraşmak için bilim insanlarının doğru yönlendirmelerinin gerekli olduğu bilgisini ortaya koymaktadır. Katılımcılar arasında bu soruya "hayır" ve "kararsızım" cevabını verenlerin çoğunluğu gerekçe belirtmezken, bir katılımcı bilimle profesyonel olarak uğraşmak istememesinin gerekçesini "sabırsızım" ifadesiyle ortaya koymuştur. Bu ifade bilimin sabır gerektiren bir uğraş olduğunun katılımcı tarafından benimsendiğinin göstergesidir.

Soru 5. Program süresince aldığınız eğitimlerle öğretmenlik mesleğine bakış açınız değişti mi? Cevabınızı gerekçeleri ile birlikte ifade ediniz.

Soru 5'e ait veriler tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: 5. Soruya verilen gerekçeli cevaplar ve frekans değerleri.

Cevap	Gerekçe	Frekans
Evet	Uzmanların rol model olması	5
	Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması	4
	Öğretmen olmayı eskisine göre daha çok isteme	3
	Öğretmenin anlatan değil soru sorduran olması gerektiği	3
	Öğrencileın kalıplara sokulmaması gerektiği	2
	"Öğretmen yetiştiren bir akademisyen olmaya karar verdim (İyi öğretmen iyi öğrenci)"	1
	"Bence öğretmen çok yönlü olmalıdır"	1
	"Öğretmenliğin düşündüğümden daha saygın ve gelişime açık bir meslek olduğunu öğrendim"	1
	"Mesleki anlamda amacımı şekillendirdi"	1
Hayır	"Daha önce aldığım eğitimlerle aynı doğrultuda idi"	1

"…" işareti içine alınan cümleler katılımcıların görüşlerinden yapılan aynen alıntılardır.

Tablo 6 incelendiğinde; öğrencilerin büyük bir çoğunluğu 5. Soruya "evet" cevabını vererek, mesleki anlamda aldıkları eğitimlerin bakış açılarını değiştirdiğini ifade etmişlerdir. Gerekçeler ele alındığında ise; en yüksek frekansla eğitimleri veren uzmanları işaret etmişler ve kendi meslekleri açısından onları rol model olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Eğitimlerde "farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması", "öğretmenin anlatan değil soru sorduran olması" ve "öğrencileın kalıplara sokulmaması gerektiği" yine katılımcıların vurguladığı önemli noktalardandır. Bu açıdan bakıldığında verilen eğitimlerin, katılımcılara masleki anlamda da katkı sağladığı söylenebilir. Bir katılımcı "Öğretmenliğin düşündüğümden daha saygın ve gelişime açık bir meslek olduğunu öğrendim" ifadesini kullanmıştır. Bu yorum, öğretmenlik mesleğinin popüler kültürde nasıl anlaşıldığının ve aslında gerçek algının ne olması gerektiğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Tablo 6 da yer alan gerekçeli cevaplardan anlaşılacağı üzere, eğitimler bazı öğrencilerin mesleki amaçlarını şekillendirme açısından da etkili olmuştur. Katılımcılardan biri "Öğretmen yetiştiren bir akademisyen olmaya karar verdim" ifadesini kullanarak nitelikli öğrenciler yetiştirebilmek için nitelikli öğretmen olunması gerektiğini, vurgulamıştır. Bu soruya "hayır" cevabı veren katılımcı ise gerekçesini "daha önce aldığım eğitimlerle aynı doğrultuda idi"şeklinde ifade etmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

TÜBİTAK 2229 proje desteği kapsamında gerçekleştirilen "Geleceğin Bilim Eğitimcileri İçin Güncel Bilim ve Bilim Eğitimi II" ile ilgili değerlendirmelerin ortaya konması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmen adaylarının genel anlamda bu etkinlikle ilgili olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Bilime ve bilim insanına bakış, profesyonel olarak bilimle uğraşma, sorgulama becerisini geliştirme ve mesleki (öğretmenlik) katkı açısından programın etkililiği ile ilgili sorulara katılımcılar, büyük oranda fayda sağladıkları şeklinde yaklaşmışlardır. Katılımcıların belirttiği, bilimin özveri ve sabır gerektiren bir uğraş olması, bilim insanlarının bu sabra ve özveriye sahip insanlar olarak çok üstün çaba göstermeleri gerektiği, ülkemizin bu insanlara olan ihtiyacı göze çarpan ifadeler arasındadır. Ayrıca katılımcı görüşlerinden eğitimlerdeki uzmanlık alanlarının ilgi çekici olduğu ve uzmanların rol model olarak algılandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Eğitimler süresince farklı ve genellikle sorgulamaya dayalı yöntemlerin kullanılmasının katılımcıların mesleki tecrübelerini zenginleştirdiği diğer bir sonuç olarak ifade edilebilir. Bu projenin 2013 yılında gerçekleştirilen ilkinde de (Koray ve Koray, 2014) programın katılımcılar için faydalı olduğu sonucuna ulaşılmış, proje kapsamında verilen eğitimler sayesinde öğretmen adaylarının; en güncel bilimsel konulara yönelik merak, bilgi ve motivasyon düzeylerinin arttığı, bakış

açılarının genişlediği ve bilimsel bilginin merak ve ilgi uyandıracak şekilde nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgili en son yeniliklerden haberdar oldukları ortaya konmuştur.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; ikincisi gerçekleştirilen projenin de büyük ölçüde amacına ulaşmış olduğu söylenebilir. Geleceğin bilim eğitimcisi olacak öğretmen adaylarına bu tarz eğitimlerin verilmesi, onların, aldıkları lisans eğitiminin yanı sıra, okul dışı öğrenme ortamlarında bilgi ve deneyim kazanarak ufuklarını genişletmeleri açısından önemlidir. Bu sonuç, bilim ve çevre eğitimi üzerine farklı gruplar için düzenlenmiş pek çok araştırma tarafından da desteklenmektedir (Erdoğan, 2011; Balım ve diğ., 2013; Tekbıyık ve diğ.,2013; Oğurlu ve diğ.,2013; Marulcu, Saylan ve Güven, 2014). Okulda verilen formal eğitimin yanında ilkokuldan yükseköğretime kadar bütün kademelerde bu tür eğitimlerin verilmesi gerekir. Daha çok akademisyen ve öğretmenler tarafından düzenlenen bu tür eğitimler için öncelikle proje ana temasının güncelliği, uzmanların alanlarındaki tecrübesi gibi konular göz önünde bulundurularak "programın kalitesi" ön plana alınmalıdır. Katılımcılar için çok verimli geçen projeler tekrar desteklenmelidir. Bu noktada gerek TÜBİTAK, gerekse diğer kurum ve kuruluşlar tarafından bu tarz eğitimlerin desteklenmesi için daha fazla bütçe ayrılmalı ve daha çok insana ulaşılmalıdır. Eğitimde hiçbir gerçek çaba karşılıksız kalmayacağından, yapılan bu uygulamaların Türk Eğitim Sistemine büyük katkısı olacağı düşünülmektedir.

TEŞEKKÜR: "Geleceğin Bilim Eğitimcileri İçin Güncel Bilim ve Bilim Eğitimi II" projesi TÜBİTAK'ın 2229 programı ile desteklenmiştir.

Referanslar

Balım, A.,Çeliker, H.D.,Türkoğuz, S.,Kaçar, S. (2013). Bilimin Doğaya Yansımaları Projesinin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 149-157.

Erdoğan, M. (2011). Ekoloji Temelli Yaz Doğa Eğitimi Programının İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi, Duyuşsal Eğilimler ve Sorumlu Davranışlarına Etkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(4), 2223-2237

Koray,Ö., Koray,A., Birinci, G. (2014) Bilimin Merak Uyandırma Serüveni: "Geleceğin Bilim Eğitimcileri için Güncel Bilim ve Bilim Eğitimi" Etkinliği (TÜBİTAK 2229), 5th International Conference on New Horizons in Education – INTE 2014 Proceedings Book, Volume 1/5, p:632-639, Paris, France.

Marulcu, İ., Saylan, A., Güven, E. (2014). 6. ve 7. Sınıf Öğrenciler için Gerçekleştirilen "Küçük Bilginler Bilim Okulu" nun Değerlendirilmesi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(25), 341-352.

Oğurlu, İ., Alkan, H.,Ünal,Y.,Ersın, M.Ö.,Bayrak, H.(2013).Çevre ve Doğa Eğitimlerinin Coğrafya Eğitimine Katkıları: IDE Projeleri Örneği, 3rd International Geography Symposium - GEOMED Symposium Proceedings, Istanbul, Turkey.

Tekbıyık, A., Şeyihoğlu, A.,Vekli, G.S., Konur, K.B.(2013). Aktif Öğrenmeye Dayalı Bir Yaz Bilim Kampının Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi, The Journal of Academic Social Science Studies, 6(1), 1383-1406.

TÜBİTAK (2014). http://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilimsel-etkinlik/etkinlik-duzenleme-destekleri/icerik-2229-bilimsel-egitim-etkinliklerini-destekleme-programi-10.07.2014

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Global Development Aid And The Primary School Teacher

John Buchanan
John.buchanan@uts.edu.au

Educating children in global citizenship is a vital component of developing a socially sustainable and just society. An important contributor to this is preparing teachers to teach their students about such issues, including current international and in transactional imbalances of power and wealth, as well as causes and possible responses to these. This paper reports on a project that investigated a group of pre-service primary school teachers' knowledge and attitudes with regard to global development aid, and at the contribution of a semester-long course in enhancing these. The study took place at a university in Sydney, Australia. Results are encouraging, indicating that students typically entered the course with highly positive attitudes towards Global aid development. The course appears to have improved these teachers' knowledge and understandings.

ITEC 2015

Güvenli İnternet Kullanimi Ve Siber Zorbalik

Vahide Can
vcan@anadolu.edu.tr

Bu çalışma, çocukların ve gençlerin interneti kullanırken karşılaşabilecekleri güvenlik tehlikelerinin gözden geçirilip, önerilerin sunulduğu bir tarama çalışmasıdır. Bu bağlamda, konu ile ilgili çalışmalar ve araştırmalar incelenerek, çocuklarımıza ve gençlerimize internetten gelebilecek olası tehlikelerle, özellikle çocuklar ve gençler arasında giderek yaygınlaşan siber zorbalık tanıtılmaya çalışılmış, ayrıca siber zorbalıkla baş etme yöntemleri açıklanmaya çalışılmıştır, Çocukların bilgisayar ve interneti etkili ve verimli kullanabilmeleri ve sanal ortamlardan gelebilecek tehlikelerden etkilenmemeleri için öğretmenlerin ve ailelerin konu hakkında bilgilendirilmesinden söz edilerek gerekli önlemlerin alınabilmesinde öğretmen ve ailelere düşen görevler üzerinde durulmuş, böylece ilgililerin dikkati çekilerek, konu hakkında farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır.

ITEC 2015

Hacettepe University Biology Teacher Candidates' Smartphone Usage In Education

Pınar Köseoğlu
Hacettepe University Faculty of Education Department of Secondary Science and Mathematics Education, TURKEY
koseoglup@gmail.com

Gamze Mercan
Hacettepe University Faculty of Education Department of Secondary Science and Mathematics Education, TURKEY
koseoglup@gmail.com

ABSTRACT
In recent years, smartphone usage has grown regularly and become widely used in everyday life. The main aim of the emergence of the Internet is to facilitate easy, quick, safe access to information. Smartphones can perform not only features of ordinary mobile phones but also most operations that computers can conduct. Smartphones are indispensable part of both business life and everyday life. The aim of this study is to determine Hacettepe University Biology Teacher Candidates' smartphone addiction and their ideas for smartphone usage in education. The study sample consists of 91 students out of a total of 138 students attending the Department of Biology Education in Hacettepe University. With a view to measure smartphone Addictions, Smartphone Addiction Scale adopted into Turkish and validity and reliability of which was analyzed by Demirci *et al* (2014) was used. In addition, within the scope of the research, teacher candidates' views towards smartphone usage in education were detected.
Keywords: Smartphone usage in education, smartphone addiction, teacher candidates.

INTRODUCTION

The term smartphone is used to define mobile devices that can connect to Internet and support certain applications downloaded and installed by users (Hinton and Hjorth, 2013).

The inventor of the first mobile devices initially called the speech device is Martin Cooper. Cooper developed a prototype and made the first call over portable mobile phones in April 1973. However, this invention was not used for a commercial purpose not until 80s. After 80s, only the rich and businessmen began to own these devices by paying huge amounts of money. The first generation (1G) of these mobile devices entered into markets is used to define telephones applied with analogue technology. These phones are based on establishment of a cellular phone network containing various stations and they allow mobile usage of land phones conversations. At the end of 1980s, together with digital systems gaining more value, mobile phones were combined with digital technologies and adopted into these technologies. This case led to the development of the second generation (2G) of mobile telephones. 2G technology is based on global system for mobile telecommunication (GSM) and provides a variety of benefits to the user. Third generation (3G) phones began to be used at the beginning of 2000s. 3G telephones also defined as the first version of smartphones allow an increase in data capacity and speed. In addition, they allow usage of the different services such as digital photos, mp3 files, and multi-media messages. Called as the Fourth Generation (4G), smartphones have added a very distinct dimension to cellular phone usage by providing easy and fast Internet access and providing services such as video streaming (Siapera, 2012).

Smartphones are mobile phones that have higher levels of computing capability and connectivity compared to ordinary mobile phones. In addition to allowing users to make phone calls, these phones add various features found in PDAs, computers (receiving and sending e-mail, editing office documents, etc.). In addition, they can be used to create content regardless of its type (video, audio or text) (Phillips *et al*, 2011).

Smartphones bring a new dimension to the practical use of social media from the point of allowing continuous connection (Hinton and Hjorth, 2013: 123). As a result of supporting various applications, people are always able to engage with social media everywhere. With location based services included in social networks such as Facebook Places and Foursquare, smartphones are used for the purpose of entertainment/games, also create a feeling of safety through informing family and friends by bringing far places closer (Hinton and Hjorth, 2013).
Smartphones have now become indistinguishable from a computer, and they are increasingly used to conduct various activities by businesses of every scale.

The benefits of smartphones to businesses can be summarized as follows;
It is easy to access e-mail accounts via smartphones, this decreases costs and increases productivity.
Thanks to remote access to systems within the business, smartphones reduce phone calls and unnecessary visits.
Thanks to navigation capability of smartphones, it is possible to reach desired locations with time and cost savings.
With the GPS function, location sharing and tracking of employees can be achieved.
High-resolution cameras allow collaboration and document sharing.
Thanks to Wi-Fi feature, free internet access can be provided and the internet costs can be reduced during travels.
It is possible to conduct data sharing and transfer from outside through systems within the organization (Ada, S., Tatlı, H.S., 2013).

The aim of this study is to determine Hacettepe University Biology Teacher Candidates' smartphone addiction and their ideas for smartphone usage in education.

METHOD

Research Model:

The research is in screening model that aims to describe an existing situation.

Study Group of the Research:

The study sample consists of 91 students out of a total of 138 students attending the Department of Biology Education in Hacettepe University.

Data Collection Tools

In the research, Smartphone Addiction Scale adopted into Turkish and validity and reliability of which was analyzed by Demirci *et al* (2014) was used. The researh is a Likert-type scale consisting of 33 items. Cronbach alpha internal consistency coefficient is 0.947 (Demirci *et al*, 2014).

Within the scope of the research, teacher candidates were asker three open-ended questions to determine their opinions about positive and negative effects of smartphone usage in education.

Data Analysis

Quantitative and qualitative analysis techniques were employed. The analysis was conducted through quantitative analysis techniques using SPSS package software with a view to detect teacher candidates' smartphone addiction.

Processes of coding, classification and table creation for biology teacher candidates' opinions on positive and negative roles of smartphones in education were carried out with the MAXQ software.

FINDINGS

1. Teacher Candidates' Smartphone Addictions

Arithmetic mean and standard deviation of teacher candidates' scores obtained from Smartphone Addiction Scale are given in Table 1.

Table 1. Teacher Candidates' Scores from Smartphone Addiction Scale

N	X	Ss
91	2.92	.76

According to Table, average of the scores obtained by teacher candidates is 2.92 and standard deviation is 0.76. The highest score that can be obtained from the scale is 6. Accordingly, it can be inserted that teacher candidates' smartphone addiction is moderate.

4. Biology teacher candidates' opinions on smartphones

Within the scope of the research, post-encoding classification of biology teacher candidates' opinions on positive and negative effects of smartphone usage in education is as follows:

4.1. Teacher Candidates' Opinions on the Role of Smartphones

Table 2 Biology teacher candidates' opinions on the role of smartphones

	Frequency	**Percentage**
Necessity	**46**	**36**
occupies a large part of our daily lives	1	0.80
being assistant in researches	4	3.20
getting information	1	0.80
required	2	1.60
making life easier	21	16.80
the most important development in human life	2	1.60
an indispensable object	4	3.20
a technological tool that provides benefits	4	3.20
useful	4	3.20
very useful	1	0.80
learning	1	0.80
Saving Time	**14**	**11.20**
instant access to information	1	0.80
instantly being informed of all	3	2.40
reducing the time to access information	7	5.60
life accelerating	1	0.80
saves time with useful applications	2	1.60
Loss of Time	**9**	**7.20**
a tool preventing people from fun activities in the outside world	2	1.60
negatively affecting development	1	0.80
causing disruptions in life	1	0.80
taking with social media applications	5	4.00
Interaction	**12**	**9.60**
effective	1	0.80
contact	7	5.60
allowing to communicate with people	4	3.20
Positive Effects	**5**	**4**
enjoyable	1	0.80
the right to use if required	1	0.80
savior	1	0.80
practical	2	1.60
Negative Effects	**25**	**20**
unnecessary	1	0.80
certainly harms human relationships	1	0.80
making people asocial	6	4.80
pushing people completely to virtuality	2	1.60
making people dependent on them	3	2.40
dangerous for health	1	0.80
accelerates the perception of consuming	1	0.80
harmful	4	3.20
restrictive of people's relationships with each other	6	4.80
Those Not Responding	**14**	**11.20**
Total	**125**	**100.00**

The generated codes are interpreted as a total of 38 different codes including 27 positive, 10 negative, 1 non-answering. Through these assessments, considering biology teacher candidates' perceptions towards "the role of smartphones" as a whole, it has become possible to evaluate these perceptions from the point of 7 different categories from their function and concept aspects:

Need: 36% of valid codes generated by biology teacher candidates are evaluated under this category. Among codings evaluated in this category, opinions of 16.80% of biology teacher candidates regarding the fact that smartphone usage is "life facilitator" have come to the forefront.

Saving Time: 11.20% of valid codes generated by biology teacher candidates are evaluated under this category. Among codings evaluated in this category, opinions of 5.60% of biology teacher candidates regarding the fact that smartphone usage "decreases the duration to access information" have come to the forefront.

Loss of Time: 7.20% of valid codes generated by biology teacher candidates were evaluated under this category. Among codings evaluated in this category, opinions of 4.00% of biology teacher candidates regarding the fact that smartphone usage "takes time with social media applications" have come to the forefront.

Interaction: 9.60% of valid codes generated by biology teacher candidates are evaluated under this category. Among codings evaluated in this category, opinions of 5.60% of biology teacher candidates regarding the fact that smartphone usage is about "communication" have come to the forefront.

Positive Effects: 4% of valid codes generated by biology teacher candidates are evaluated under this category. Among codings evaluated in this category, opinions of 5.60% of biology teacher candidates regarding the fact that smartphone usage is "practical" have come to the forefront.

Negative Effects: 20% of valid codes generated by biology teacher candidates are evaluated under this category. Among codings evaluated in this category, opinions of 4.80% of biology teacher candidates regarding the fact that smartphone usage is "restrictive of people's relationships with each other" have come to the forefront.

Those Not Responding: 11.20% of valid codes generated by biology teacher candidates are evaluated under this category.

4.2. Biology teacher candidates' opinions regarding the positive effects of smartphone usage on education

Table 3. Biology teacher candidates' opinions regarding the positive effects of smartphone usage on education

	Frequency	Percentage
Saving Time	**38**	**41.84**
convenience of instant information acquisition	12	11.65
quick and easy access to notes on course as well	24	23.30
saving time	2	1.94
Loss of Time	**1**	**0.97**
problematic in terms of time management	1	0.97
Those Having No idea	**1**	**0.97**
no connection between the lessons and the use of smartphones	1	0.97
Positive Effects	**46**	**44.67**
allowing easy access to information	9	8.74
having positive effects on research	19	18.45
allowing converting information visually and vocally	1	0.97
being portable	1	0.97
providing convenience with applications	8	7.77
ability to translate	8	7.77
Negative Effects	**16**	**15.53**
adverse effect in courses	1	0.97
negative impact	1	0.97
Those Not Responding	**14**	**13.59**
Total	**103**	**100.00**

The generated codes are interpreted as a total of 16 different codes including 11 positive, 3 negative, 1 non-answering and 1 considering no connection between smartphone usage and courses. Through these assessments, considering biology teacher candidates' perceptions towards "the positive effects of smartphones on courses" as a whole, it has become possible to evaluate these perceptions from the point of 6 different categories from their function and concept aspects:

Saving Time: 41.84% of valid codes generated by biology teacher candidates are evaluated under this category. Among codings evaluated in this category, positive opinions of 23.30% of biology teacher candidates stating that smartphone usage offers "quick and easy access to course notes" have come to the forefront.

Loss of Time: 0.97% of valid codes generated by biology teacher candidates are evaluated under this category. The only coding evaluated under this category is positive opinions of 0.97% of biology teacher candidates considering smartphone usage as "problematic in terms of time management".

Those Having No Idea: 0.97% of valid codes generated by biology teacher candidates are evaluated under this category. The only coding evaluated under this category is positive opinions of 0.97% of biology teacher candidates considering smartphone usage as "no connection between the lessons and the use of smartphones".

Positive Effects: 44.67% of valid codes generated by biology teacher candidates are evaluated under this category. Among codings evaluated in this category, positive opinions of 18.45% of biology teacher candidates considering smartphone usage as "having positive effects on research" have come to the forefront.

Negative Effects: 15.53% of valid codes generated by biology teacher candidates are evaluated under this category. Among codings evaluated in this category, positive opinions of 0.97% of biology teacher candidates considering smartphone usage as "negative influence in courses and "negative effects" have come to the forefront.

Those Not Responding: 13.59% of valid codes generated by biology teacher candidates are evaluated under this category.

4.3. Biology teacher candidates' opinions on negative effects of smartphone usage on education

Table 4. Biology teacher candidates' opinions on negative effects of smartphone usage on education

	Frequency	**Percentage**
Those Having No idea	**2**	**2.04**
no connection with courses	1	1.02
I have no idea	1	1.02
Positive Effects	**13**	**13.26**
spending time when bored in class	3	3.06
no adverse effects when used correctly	7	7.14
no adverse effects	3	3.06
Negative Effects	**51**	**55.1**
not to use books for research	1	1.02
getting wrong information while doing research	2	2.04
quickly forgetting things learned while doing research	2	2.04
spend much time on Internet while doing research	1	1.02
creating addiction	3	3.06
a tool hindering listening courses and studying	13	13.27
causing distraction	17	17.35
being always accessible is dangerous	1	1.02
easy to obtain, becoming unappreciative	2	2.04
adversely affecting motivation	10	10.20
lowering grades	1	1.02
negative	1	1.02
Those Not Responding	**17**	**17.35**
Total	**98**	**100.00**

The generated codes are interpreted as a total of 19 different codes including 17 positive, 1 negative, 1 non-answering and 1 considering no adverse effects. Through these assessments, considering biology teacher candidates' perceptions towards "the negative effects of smartphones on courses" as a whole, it has become possible to evaluate these perceptions from the point of 4 different categories from their function and concept aspects:

Those Having No Idea: 2.04% of valid codes generated by biology teacher candidates are evaluated under this category. Among codings evaluated in this category, negative opinions of 1.02% of biology teacher candidates

considering smartphone usage in courses as "no connection with courses" and "I have no idea" have come to the forefront.

Positive Effects: 13.26% of valid codes generated by biology teacher candidates are evaluated under this category. Among codings evaluated in this category, negative opinions of 7.14% of biology teacher candidates considering smartphone usage in courses as "no negative effect when use correctly" have come to the forefront.

Negative Effects: 55.1% of valid codes generated by biology teacher candidates are evaluated under this category. Among codings evaluated in this category, negative opinions of 17.35% of biology teacher candidates considering smartphone usage in courses as "distracting" have come to the forefront.

Those Not Responding: 17.35% of valid codes generated by biology teacher candidates are evaluated under this category.

CONCLUSIONS and RECOMMENDATIONS

Gaining a seat in our lives more and more day by day, smartphones can be used as an effective and efficient learning tool in education. In this period when informal education is discussed, and as stated by teacher candidates, smartphones are important in terms of providing quick and easy access to knowledge that we need everywhere, and providing permanent information as ready-to-use information. In addition, smartphones are the easiest tools in users' hands to access social sharing tools. In our age when communication is crucial, they are important in terms of effective usage by teachers and teacher candidates in education.

However, when not used as per their purpose, they bring along many adverse effects. As specified by teacher candidates, examples of such effects can be given such as distraction, creating negative motivation and addiction to smartphones.

Rapid spread of smartphones has begun to lead to pathological excessive use and smartphones addiction which can be defined as a new kind of addiction. Smartphone addiction problem in Turkey is seen more among young people and children who are more prone to this technology.

Addiction emerges as a function of the nervous system and connection to certain substance biologically such as alcohol and drugs. However, some researchers argue that there may exist behavioral addictions just like biological addictions such as alcohol and drug addiction (Comings, 1995; Stein, Hollander, & Cohen, 1994).

According to Hollender (1993), mobile phone addiction is expressed as a disorder, similar to obsessive-compulsive disorders, that causes compulsive behavior to to eliminate anxiety or a motive. However, there are no differences between these two behaviors. Accordingly,while obsessive-compulsive behavior is conducted more to relieve anxiety, behaviors such as mobile and Internet usage are conducted for pleasure (Şar, A., H., Işıklar, A., 2012).

According to Griffiths (2003), anything that causes excitement creates addiction. Considering from this perspective, the use of mobile phone creates addiction since it provides excitement for an individual. Another approach that we can use to explain the mobile phone addiction is the behavioral learning theory. According to the behavioral approach, if a behavior is followed by saturation and pleasing situation (positive reinforcement) or a behavior assists in getting rid of a negative behavior such as tension and boredom (negative reinforcement), then this behavior increases and individual continues to conduct that behavior to take pleasure or get rid of negativity (Cüceloğlu, 1993). Considering mobile phone addiction from this perspective, mobile phone usage not only give pleasure to users but also relieves them from oppression or anxiety. Such a reinforcement is thought to cause addiction towards mobile phone (Şar, A., H., Işıklar, A., 2012).

Another approach that can be used to describe the mobile phone addiction is addiction general theory developed by Jacobs (1988). According to Jacobs, lower or higher stimulations, lower self-respect and negative early childhood experiences cause negative emotions and they disrupt homeostatic balance of individual. Therefore, individuals are inclined towards addictive behaviors to achieve escape from these negative feelings and redress homeostatic balance (Jacobs, 1988). It has been observed that individuals using mobile phones on high level have low level of self-respect and these individuals use mobile phone frequenqtly to increase their self-respect (Phillips, and Ogeil and Blaszczynski, 2011).

It is seen that studies related to mobile phone addiction rely on Internet addiction researches. In these studies, low self-respect and social skill problems are considered as main problems emerging in Internet and mobile phone addiction (Kring, Davison, Neale and Johnson, 2007).

As a result of the study conducted, a pathological addiction among biology teacher candidates towards smartphone usage is not present. Accordingly, in the knowledge-based society evolving continuously, it is necessary for teachers to become individuals who can effectively use technology in education and who can continuously benefit from technology in development process and adapt themselves. Consequently, the task of teachers training institutions is to educate teachers who can apprehend the importance of technology in life and necessity in educational process, who have also ability and self-confidence to effectively use technology in education process.

References

Ada, S. ve Tatlı, H.S. (2013). *Akıllı Telefon Kullanımını Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma*. Akademik Bileşim Konferansı, Antalya Üniversitesi.

Comings, D. E. (1995). *Tourette's syndrome: A behavioral spectrum disorder*. In W.J. Weiner & A.E. Lang (eds.), Behavioral Neurology of Movement Disorders (pp. 293-303). New York: Raven Press.

Demirci, K., Orhan, H., Demirdaş, A., Akpinar, A., ve Sert, H. (2014). Validity and Reliability of the Turkish Version of the Smartphone Addiction Scale in a Younger Population. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology, 24, 3*.

Cüceloğlu, D.(1993). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi Yayınları

Griffiths, M. D. (2003). Internet gambling: Issues, concerns and recommendations. *Journal of CyberPsychology & Behavior*, 6(6), 557-568.

Hinton, S. ve L. Hjorth (2013). *Understanding Social Media*. London: Sage.

Hollander, E. (1993). *Obsessive-compulsive related disorder*s. Washington, DC: American Psychiatric Press.

Jacobs, D.F. (1988). Evidence for a common dissociative-like reaction among addicts. *Journal of Gambling Behavior*, 4(1), 27-37.

Kring, A. M., Davison, G. C., Neale, J. M., & Johnson, S. L. (2007). *Abnormal psychology* (ch. 8). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Phillips, J. G., Ogeil, R. P. & Blaszczynski, A. (2011). Electronic interests and behaviors associated with gambling problems. *Int J Ment Health Addiction*, 1(2), 33-42.

Siapera, E. (2012). *Undestanding New Media*. London:Sage.

Stein, D.J., Hollander, E., & Cohen, L. (1994). *Neuropsychiatry of obsessive compulsive disorder*. Current insights in Obsessive Compulsive Disorder. Chichester: John Wiley & Sons.

Şar, A., H., ve Işıklar, A. (2012). Problemli mobil telefon kullanım ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *International Journal of Human Science*. 9, 2,.

How Inviting Is The Learning Environment?

Hans Brits
hansb@vut.ac.za

ABSTRACT

The presentation will reflect on a study conducted to determine the satisfaction and importance values of questions that relate to services rendered to students by an institution that adopted a teaching and learning model based on constructivism. The study was conducted from an invitational education point of view. The institution utilised a satisfaction survey questionnaire that measures a respondent's satisfaction per question as well as the respondent's view on the importance of the respective issues. The questions reflect on a wide spectrum of services rendered to the students that ensure a 'conducive' environment for teaching and learning. The information gathered during this study was interpreted within the framework of invitational education and was utilised for quality enhancement purposes. The rationale for the study was to collect information that will identify deficiencies and informs remedial action processes in order to enhance teaching and learning. The presentation will reflect on the method that was used during the study as well as the outcome of the exercise and the interpretation of the data within a context of invitational education and constructivism.

ITEC 2015

Hukuk ve Eğitim

Selma Çetiner
İzmir Üniversitesi. İzmir. Türkiye
selma.cetiner@izmir.edu.tr

ÖZET

Makalede hukuk tahsilinin eğitim mi yoksa öğretim mi olduğu tartışılmıştır. Hukukun nihai amacı adaleti sağlamaktır. Bu bağlamda hukuk fakültesi mezunlarının adaleti yalnız kavram olarak bilmesi değil; onu içselleştirmesi yani davranışlarına yansıtan bireyler olması beklenir. Adil hukukçuların yetişmesi yolunun insan sevgisinden geçtiği, sevginin olmadığı yerde adaletin yeşeremeyeceğinden söz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim; Hukuk; Öğretin; İnsanlık Sevgisi; Adalet

Giriş

Hukuk tahsilinin eğitim mi yoksa öğretim mi olduğu tartışılmıştır. Bilindiği gibi eğitim, sadece kuşakların yaptığını tekrarlayan değil; bir şeyler yapabilme yeteneği olan insanlar yetiştirmeyi de amaç edinir. Eğitim, insanların davranışlarında belli amaçlar doğrultusunda değişiklik oluşturma sürecidir[†]. Eğitime başlayan öğrenci ile bitiren öğrenci aynı değildir. Eğitimin davranış değişikliğine yol açan süreç olarak tanımlanması ve eğitimin bir sistem olarak ele alınması program geliştirme çabalarını da beraberinde getirmiştir. Zira eğitimin değiştirilmesi ya da yenilenmesi bir davranışında değiştirilmesi ve yenilenmesi demektir. Bu nedenle de üzerinde hassasiyetle durulması gerekir.

Öğretim ise, özellikle geçmişte bir bilgi aktarma, "kazanılacak" bir şey olarak kabul edilmekteydi[‡]. Günümüzde ise "öğretme" yerine "öğrenme" ön plana çıkarılmıştır. Bu günümüz anlayışına göre öğretim "aranılacak, keşfedilecek" bir şeydir. Öğrenci etkin, bilgiyi arayan ve keşfeden bir özelliğe sahiptir. Geleneksel öğretim yöntemlerinde esas rol öğretmen üzerindeyken; çağdaş yöntemlerde hem öğretmenin hem de öğrencinin etkinliği söz konusudur. Bu yöntemlerde öğrenme süreci de farklı olup, öğretme ilkesi yerini öğrenmeye bırakmıştır. "Mathetic" terimi öğretmeden öğrenmeye geçişi gösterme için kullanılan bir terim olmuştur[§].

Eğitim ve öğretim konusunda çalışanların, çok farklı görüşleri vardır. Bir kısmına göre insanların eğitilmesi yanlıştır. İnsanlar eğilip bükülemezler. Eğitim, insanları kalıba sokmak demektir[**]. Öğretim ise insanı eğip bükmez. Bilgiyi olduğu gibi sunar. Bu nedenle yapılması gereken öğrenimdir[††]. Bir diğer görüşe göre ise yapılması gereken eğitimdir. Kant'a göre, İnsan ancak eğitimle insan olur[‡‡]. Bu nedenle yapılması gereken bireyin eğitilmesidir. Roosevelt'in dediği gibi "Bir insanı ahlaken eğitmeden yalnızca zihnen eğitmek, topluma bir bela kazandırmaktır."

Bu tartışma ve tanımlardan, öğretimin aklı, eğitimin ise ruhu geliştirdiğini söyleyebiliriz. Ancak ister eğitim diyelim ister öğretim, ikisi de amaçsız yapılamaz. Örneğin Oxford Üniversitesi'nin 17. yüzyıldaki amacı "Öğrencilerinin kibar bir erkek olarak yetişmesiydi. (Bu tam bir eğitimdir). Bu gün ise Amerika ve İngiltere'deki üniversitelerin iki amacı vardır: Birincisi erkek ve kadınları, belli meslekler için eğitmek ve ikincisi de kısa vadeli yarar gözetmeden bilim ve araştırmayı sürdürmek[§§]. Konumuz hukuk öğretimi ya da eğitimi olduğuna göre hukuk fakülteleri neyi amaçlamaktadır ya da yeni adıyla vizyon ve misyonları nelerdir? Konuyla ilgili ülkemiz hukuk

---

[†] ERDOĞAN,İ. "Çağdaş Eğitim Sistemleri",İstanbul 1995,s.208; AYDIN,Z.M. " Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) Yöntemi" www.cumhuriyet.edu.tr s.1; ARSLAN, A. "Felsefeye Giriş" Ankara 1998,s.8

[‡] KARAYALÇIN,Y. "Hukukta Öğretim,Kaynaklar, Metod, Problem Çözme" Ankara 2001 s.8; SAV,A." Hukuk Öğrenimi Meslek Eğitimi" (Hukuk Öğretimi Sempozyumu) Ankara 1993, s.101

[§] AYDIN, "Aktif",s.2

[**] Eğitim sözcüğü Türkçede "eğ" kökünden türetilmiştir. Bu daha çok "eğmek, bükmek ve istenilen şekle sokmak" şeklinde bir anlam ifade etmektedir. YAYLA, A "Eğitim Kavramının Etik Açıdan Analizi" Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, C.II ,S.1 Haziran 2005,s.5

[††]SELÇUK,S."Öğrenim Üzerine Bir Öneri Denemesi" Hukuk Eğitiminde Reform (Panel) (Ed.A.Güriz) Ankara 1997, s.28

[‡‡] TOPUZKANAMIŞ, E." Hukuk ve Disiplin" İstanbul, 2013, s.153

[§§]RUSSEL, B. "Eğitim Üzerine" İstanbul, 1996, s.214-216. Einstein'a göre; Bir yüksek okulunun amacı kitaplardan öğretilemeyecek şeyi,yani düşünmek için aklı eğitmek olmalıdır. Okulun amacı genç insanın her zaman orayı bir uzman olarak değil, düzgün bir kişilik olarak terk etmesi olmalıdır". EINSTEIN,A."Yaşam, Ölüm, Savaş, Barış, Bilim, Din,.Tanrı ve Diğer Şeyler Üzerine"(Çeviren B.GÜNDÜZ),İstanbul,2000 s.100

fakültelerinin misyon ve vizyonlarına baktığımızda çoğunun birbirinin tekrarını içerdiği görülmektedir. Bunlardan bir kaçı aşağıdaki gibidir:

Öğrencileri yaratıcı ve lider kişiler olarak eğitmek (Kırıkkale),

Öğrencileri yaratıcı ve liderlik becerilerine sahip olarak yetiştirmek (Antalya),

Ürettiklerini insanlığın yararına sunan, etik değerlerine saygılı, yaratıcı, bağımsız ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmek (Marmara),

Güçlü bir adalet duygusuna ve etik değerlere sahip, bu adalet duygusunun izlerini her türlü hukuki ilişkiye yansıtabilen hukukçular yetiştirmek (Kemerburgaz),

Kendine güvenen özgür düşünceli, önyargılardan uzak, toplumsal ve evrensel değerlere saygılı bireyler yetiştirmek (Ankara).

Görüldüğü gibi hukuk fakültelerinin amacı iyi bir hukukçu yetiştirmek, ya da başka bir deyişle eğitmektir. Bu defada "iyi bir hukukçu kimdir" sorusu karşımıza çıkmaktadır. Bu soruya verilen cevaplarda genelde görüş birliği vardır. İyi hukukçu şu şekilde tanımlanmaktadır: "İyi hukukçu, adalet duygusu gelişmiş, hukukçu gibi düşünme yeteneğine erişmiş kişidir"[***]. Hukukun nihai amacı adalet olduğuna göre, bu doğru bir tanımdır. Ancak soru şu ki, iyi hukukçu; hukukun nihai amacı olan adaleti sadece bilen kişi midir? Yoksa aynı zamanda adalet bilgisini yaşamına uygulayan kişi midir? Bir diğer deyişle iyi hukukçu, adaleti öğrenmiş kişi mi yoksa adalet konusunda eğitilmiş kişi midir?

Eskiler bilgiyi üç tür tanımlamıştır: İlmel yakin, aynel yakin ve hakkel yakin[†††]. İlmel yakin yani ilimle bilmek, öğrenmek, aynel yakin gözlemleyerek, uygulamayı görerek öğrenmek, hakkel yakin ise, bilginin bir parçamız olması günümüz deyimi ile bilginin içselleştirilmesidir. Buna göre, hukukun nihai amacı olan adaleti, hukuk fakültelerinde bu aşamaların hangisine kadar öğrencinin bilmesi istenecektir? Adaleti ilimle bilmesi yeterli olacak mıdır? Adaletin nasıl uygulandığı da gösterilecek midir? Dahası adaleti davranışlarına geçirmesi, adil davranmayı biliyor olması da gerekecek midir?[‡‡‡] Eğer bir hukukçu adaleti içselleştirmemişse mevzuatı ne kadar iyi bilirse bilsin adil olamayabilecektir . Bir bilgenin de dediği gibi "Dünyanın en tehlikeli yaratığı yalnızca kanun bilen hukukçudur". Kanunlar soyut kurallardır. İnsan davranışlarını, sözleri ve olayları formüle ederler. Ancak hayat bu formüllere sığmayacak kadar karmaşıktır. Soyut hukuk kurallarını somut olaya uygulanırken, vicdanında orada yer alması gerekir. Bu yüzdendir ki, Anayasamız; hakimlerin, Anayasaya, kanunlara ve hukuka uygun olarak vicdani kanaatlerine göre hüküm vereceklerini belirtir (Ay.md.138/1). Hukuk ilminde ihtilaflar yalnızca bilgiyle çözülemez. İhtilafın vicdanımızda da çözülmesi gerekir. Aral'ın (2003) dediği gibi; "Neye yarar sana vicdan azabının tanımlanmasını bilmenin, eğer duymuyorsa sen onu."[§§§] Hukuk fakültesi mezunlarının büyük çoğunluğunun adaleti gerçekleştirmekle ilgili görevlerde çalıştığı düşünüldüğünde bu soruya verilecek cevap da sonuncusu olacaktır. Ancak o zaman da bir başka soru karşımıza çıkmaktadır? Kişinin adaletli olması sağlanabilir mi? Bu büyük soru Sokrates'ten günümüze kadar gelen "Erdem öğretilebilir mi?" sorusudur aynı zamanda[****]. Adalet de bir erdem hatta en büyük erdem olduğuna göre adil olmak öğretilebilir mi? İlim olarak adalet öğrenciye öğretilebilir. Ancak öğrencinin adil insan olması nasıl sağlanır? Sokrates erdemin öğretilebileceğini, insanların doğruyu bilmedikleri için kötü davrandığını söyler. Erdemin davranışa geçirilmesi ise, ona göre bir tür bilgeliktir. Menon ve Sokrates ünlü diyaloglarında erdemin uygulamayla oluşabileceğini ya da insan tabiatında var olan bir özellik olabileceğini varsaymışlardır[††††]. Solomon (2004) "Adalet Tutkusu" adlı kitabında "adalet bir duygudur" der[‡‡‡‡]. Duyguların doğuştan gelip gelmediği psikolojide tartışıla dursun, Kant bize her insanın içinde adalet duygusunun yani vicdanın –bunlar belki farklı kavramlardır beni felsefeciler bağışlasın- olduğunu söyler. Kant'ın mezarında şu tümce yazılıdır: "Dünyada iki şey beni şaşırtmıştır. Biri bizi saran gök kubbe ve ikincisi içimizdeki vicdan". Mencius (Solomon, 2004, naklen) da hiç kimse başkalarının acılarına duyarlı bir yürekten yoksun

[***] ÖKÇESİZ, H, Türkiye Barolar Birliği "Hukuk Öğretimi ve Hukukçunun Eğitimi", Uluslar arası Toplantı, Ocak 2003, s.41
[†††] POLATER, K, "Kur'an'a Göre Bilgi-İman İlişkisi ve Yakin Kavramı", Ekevakademi Dergisi S.17 2013 sf.55 vd.
[‡‡‡]ARAL, V. " Kuramsal bilgi olayında değerler karşımızda bir nesne (obje) olarak bulunur. Onlarla aramızda bir aralık vardır. Bu aralık (bu mesafe) değerleri içten kavradığımız, onları benimseyerek algıladığımız zaman ortadan kalkar. Ancak bu durumda, artık onların karşısında yer almaz, onlarla bir oluruz." der. "Yaşamda Eğitim ve Öğrenim", İstanbul,2003, s.36
[§§§] ARAL, s.34
[****] AYDIN, H, "Sokrates'in Felsefesi Işığında Sokratik Yönteme Analitik Bir Yaklaşım" www.üniversite-toplum.org,
[††††] "PLATON-MENON" (Ç.A.Cevizci) Ankara 1989, s.96-100
[‡‡‡‡] SOLOMON , R.C, "Adalet Tutkusu" (Ç.E.Altınay) İstanbul, 2004, s.133,254 vd.

olmadığını söyler[§§§§]. Vicdan ya da adalet duygusunun hepimizde var olduğunu varsaysak bile bunu yalnızca iyi insanlarda mı gözlemleyebiliyoruz ya da iyi insan olmakla adil olmak aynı mıdır? Victor Hugo "iyi olmak kolaydır. Zor olan adil olmaktır" der. Ülken de (2004) adil insan olmanın iyi insan olmanın son aşaması varılacak son nokta olduğunu söyler[*****]. Ona göre insanın iyiliği dört aşamadır:

1. Ceza korkusuyla iyi insan olanlar,

2. Gelecek mevki umuduyla iyi insan olanlar,

3. Gündemin de düşmanlık olmadığı için iyi insan olanlar,

4. İnsanlık sevgisiyle dolu olduğu için iyi olanlar.

Ülken'e göre; ancak insanlık sevgisi ile dolu olanlar kendilerini adaletli davranmaya mecbur hissederler. Ülken buna "aşk ahlaklı" insan diyor. Ona göre, İnsanlık ahlakına eren kişi, aralarında dolaştığı başka insanlardan kendisini ayırt edici bir şey görmez[†††††]. Diğer bir deyişle, bir kişide tüm insanlığı görür. Bergson (2002) ise buna "İnsanlık ahlakı" diyor[‡‡‡‡‡] ve bunu "insanın, insanlığın bütününe kendisini verip insanlığın kendisinin prensibi olan "aşk içinde sevmek" olarak tanımlıyor[§§§§§]. Solomon'a göre de (2004) sevme niteliğinden yoksun bir insanın adalet duygusu da olamaz[******]. O halde en azından bu felsefecilerin söyledikleri sevginin olmadığı yerde adaletin, sevmeyi bilmeyen insanda da adil olma duygusunun olamayacağıdır. Aristo ise (Solomon 2004, naklen) insanların birbirini sevdiği, yani sevginin olduğu bir yerde zaten adalete de ihtiyaç olmayacağını belirtir[††††††]. Zira kimse karşısındakini kendinden farklı görmediği için adaletsiz davranamayacaktır. Diğer yandan her insanda adalet duygusunun, vicdanın olduğunu kabul varsayımı ile başladık. O halde yapılacak şey bu duygunun yüzeye çıkarılmasıdır. Bu duygunun yüzeye çıkması da insanı sevmekle başlayacaktır[‡‡‡‡‡‡].

Makalenin başlığı Michigan Hukuk Fakültesi'nin kapısında yazan yazıdan esinlenmiştir. Bu yazı şöyledir: "Hukukçuların karakteri, hukuk fakültelerinin karakterine dayanır. Hukuk fakültelerinin karakteri ise Amerika'nın geleceğini belirler."

Ülkemizdeki ne yazık ki hukukun işleyişinden, memnun değiliz. Nasıl hukukçular yetişiyor ki adaletli davranmayabiliyorlar. O halde ne yapıp edip hukuk fakültelerinde insan sevgisini yani adaletli olmayı öğretecek bir program ve yöntem geliştirilmelidir. Zira adaletin olmadığı yerde insanlar mutsuzdur ve adaletsiz mutluluk imkansızdır . Daha da vahimi Fromm'un dediği gibi sevginin gelismesini önleyen her toplum sonunda, insan yaradılısının temel gereksinimlerini hice saydığı için kendi kendini çürüterek yok olacaktır. [§§§§§§] Kuçuradi (2014) diyor ki, "Günümüz eğitimi insanlaşmaya yardımcı olmuyor. Bir başka deyişle insanca davranmayı öğretmiyor". Bana diyor dört yıl verin, yirmi yıl sonra Türkiye bambaşka bir ülke olur[*******]. Bu nedenle eğitimciler, hukukçular, felsefeciler (Çünkü eğitim ayrı bir disiplindir ve tek başına hukukçuların kotaracağı bir konu değildir) ne yapıp edip diğer eğitimlerde olduğu gibi hukuk eğitiminde de insan sevgisini öğretmenin yol ve yöntemini bulmalı ve hayata geçirmelidirler. Bunun dışında bir hukuk fakültesinin müfredatları, fiziki şartları, yabancı dil eğitimleri vs. ne kadar mükemmel olursa olsun, yine bir hukuk fakültesinde (Yale Hukuk Fakültesi) yazan yazıdaki gibi, insancıl olmayan mükemmellik değersizdir[†††††††].

[§§§§] SOLOMON (naklen), s.52

[*****] ÜLKEN H.Z, " Aşk Ahlakı" İstanbul, 2004, s.14 vd.,150 vd.

[†††††] ÜLKEN, s.148 ; "Kendini diğer insanlara adama, dünyaya değer kazandırma, başkalarına hizmet iradesine 'caritas' denilmektedir." ARAL, s.111

[‡‡‡‡‡] TOPÇU, N, "Bergson" İstanbul, 2002, s.38,121; Aral'a göre de; Ahlaki değerleri algılayan vicdandır. Tüm değerler insanın tinsel yanında bulunur. Eğer kişi ahlaken yükselmiş ise vicdanının sesini daha iyi duyar. Orada asıl derinde yatan kendini görür, onun sesini işitir. Ona göre, Kant'ın "autes" sözüyle de kast edilen bireyin "genel insan katmanıdır". ARAL, s.110.

[§§§§§] TOPÇU, s.127

[******] SOLOMON, s.56

[††††††] SOLOMON(naklen), s.56

[‡‡‡‡‡‡] "Öğrencim ellerimden çıkarken, eminim ki o ne hakim, ne asker, ne rahip olacaktır. Evvel emirde insan olacaktır." ROUSSEAU, J.J, "Emil" (Çevirenler: Z. Ülken, A. R.Ülgener, S.Güzey), İstanbul, 1956, s.19; Mevlana'nın kendisine öğrenci seçerken şu soruyu sorduğu rivayet edilir: "Sen bir çiçeği, bir böceği, bir kelebeği hele hele bir insanı sevdin mi?".

[§§§§§§] FROMM, E, "Sevme Sanatı" (Çeviren.Y.Salman) İstanbul,1995,s.125

[*******] 08 Kasım 2014 tarihli Cumhuriyet Gazetesi

[†††††††] "Excellence without humanity is worthless"

References

ERDOĞAN, İ. (1995). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
AYDIN, Z.M. (2001). Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) Yöntemi. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, V(1).s.55-80.[Online at: http://ktp.isam.org.tr/pdfdrg/D01956/2001_1/2001_1_AYDINMZ.pdf]. Ziyaret Tarihi: 2 Mart 2015.
ARSLAN, A. (1998). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Vadi Yayınları
KARAYALÇIN, Y. (1981). *Hukukta Öğretim, Kaynaklar, Metod, Problem Çözme*. Ankara: Olgaç Matbaası
SAV, A. (1993). *Hukuk Öğrenimi Meslek Eğitimi.* Hukuk Öğretimi Sempozyumu. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
YAYLA, A. (2005). Eğitim Kavramının Etik Açıdan Analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V.II, Haziran, 1. s.101-105
SELÇUK, S. (1997). *Öğrenim Üzerine Bir Öneri Denemesi*, A.Güriz (Ed.) *Hukuk Eğitiminde Reform* (Panel) ss.19-30, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
RUSSEL, B. (1996). *Eğitim Üzerine*. (Çeviren: Nail Bezel). İstanbul: Say Yayınları
TOPUZKANAMIŞ, E. (2013). *Hukuk ve Disiplin*. İstanbul: XII Levha Yayıncılık
EINSTEIN,A.(2000). *Yaşam, Ölüm, Savaş, Barış, Bilim, Din, Tanrı ve Diğer Şeyler Üzerine*. (Çeviren: B.GÜNDÜZ). İstanbul: Sarmal Yayınevi
ÖKÇESİZ, H. (2003, Ocak). *Hukuk Öğretimi ve Hukukçunun Eğitimi*. Türkiye Barolar Birliği Uluslararası Toplantı, Türkiye, Ankara: Türkiye Barolar Birliği Yayınları
POLATER, K. (2013). Kur'an'a Göre Bilgi-İman İlişkisi ve Yakin Kavramı. *Ekevakademi Dergisi*. s.17
ARAL, V. (2003). *Yaşamda Eğitim ve Öğrenim*. İstanbul: Filiz Kitapevi
AYDIN, H. (2008). Sokrates'in Felsefesi Işığında Sokratik Yönteme Analitik Bir Yaklaşım. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(2). [Online: http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=364] Ziyaret tarihi: 2 Mart 2015.
SOLOMON , R.C. (2004). *Adalet Tutkusu (Çeviren:E.ALTINAY).*İstanbul: Ayrıntı Yayınları
ÜLKEN H.Z.(2004). *Aşk Ahlakı*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları
TOPÇU, N. (2002). *Bergson*,İstanbul: Dergah Yayınları
ROUSSEAU, J.J. (1956). *Emil*. (Çevirenler: Z.Ülken, A.R.Ülgener, S.Güzey). İstanbul: Türkiye Basımevi
FROMM, E. (1995). *Sevme Sanatı*. (Çeviren: Y.Salman) İstanbul: Payel Yayınevi
KUÇURADİ, I. (8 Kasım 2014). *'Makul' çok kaypak bir kavram.* Cumhuriyet Gazetesi, s.14
PLATON-MENON, (1989) (Çeviren:A.Cevizci) Ankara : Gündoğan Yayınları

Impact Assessment Of Technology Use Towards The Aggression And Anger In Adolescents

Emete Gerçel
Near East University, Atatürk Faculty Of Education, Mersin 10 Turkey
emete.gercel@neu.edu.tr

Mehmet Çağlar
Near East University, Atatürk Faculty Of Education, Mersin 10 Turkey
chaglarm@yahoo.co.uk

ABSTRACT
Individuals' communication values through using technology have changed substantially. While communication has simplified through technology, this convenience has brought in a lot of negativity. Today's technological tools as mobile phone, internet, computer and telephone has been involved in human life at very early ages, and this has affected people without them knowing. They considered such use of technological communication tools so naturally and, it has caused them to perceive as a part of their life and culture.

It is considered that the technology's negative effects on individuals' behaviour like anger and aggression causes the emergence of other problems. For this purpose, " Assessment of Technology's Effects on Adolescent Aggression and Anger" is intended for this study, which was applied to determine the opinions of students.

The population involved total 215 students studying during 2013-2014 and 2014-2015 academic year in a public school Lefkoşa Türk Lisesi and a private school Near East College in TRNC, Nicosia.

The survey was carried out in order to create a situation assessment about whether the use of technology on adolescents is effective on behaviour like anger and aggression. This research is a "Relational Scan" model that is located within the general screening models. It also is a descriptive study.

Whether the factors affecting the use of technology, which was attempted to determine with quantitative research models used change according to the demographic characteristics of students were examined in this study. With this aspect, this research can also be called Comparative Case Study. For quantitative data obtained from the analysis of data collected by survey and scale, SPSS 16 software was used and correlation, T_ test and F test statistics were used. In the analysis, the significance level was taken as p <0.5.

According to the obtained data, students' use of technological tools affects anger and aggression. There is a significant difference between students' gender and their use of technological tools. Also the use of technological tools is higher among the female students than male students.

Keywords: Technology, adolescent, anger and aggression.

INTRODUCTION

Discussions and researches on the effects of technology on society have begun in recent years. Based on these researches, "*despite the close attention to the large-scale impact of the developments, how it may affect our immediate environment is not considered too much. At the entrance of the new technology to our homes, business places and living spaces, it is perfectly normal that some significant changes start to emerge in attitudes and behaviour*" (Naisbitt, 2004; Quotation:Beşli, 2007).

Many scientists refer to the period in which we live as the century of communication and technology (Erdemir, 2012). The developing technology in accordance with the requirements of the era has led to changes in human life. Communication is also affected significantly by changes occurring within a short time and, accordingly, mass communication devices have become indispensable in daily life. People became aware of the world through these devices and they can no longer live without them. Therefore, the mass media devices such as mobile phone, television, newspapers, the Internet is thought to influence negative actions in children and adolescents (Ülkü, 2013).

Today, many children and adolescents, has its own technological tools such as mobile phones and the internet and most of the time they provide communication through the internet. The replacement of face-to-face communication with the social networks has led to isolation of individual social relationships deteriorate over time. As a phenomenon that occurs in the process, communication is generally a social and particularly personal interaction. Individuals can socialize with communication. With the emergence of modern technology means of communication as a result of technological developments, changes began to occur in the communication process. Since interpersonal communication made through these tools, affection is inevitable. Mobile phones, televisions and computers are the most common means of communication used and they lead to the formation of interpersonal communication limitations (Özaydın, 2010).

Anger and aggression induced events in the living and working environments encountered and multiplied over time and it has become one of the significant problems of our age. In recent years, especially violent behaviour in schools, has increased remarkably (Yavuzer and Üre 2010).Anger and aggression are the feelings and behaviours that affect the development of the adolescent individuals and they profoundly affect the lives of individuals. Therefore, individuals should acknowledge, accept and easily talk about their anger and its negative results just as any other emotion and thoughts (Öz, 2005). Yavuzer (1992) and Kulaksızoğlu (2004) have stated that; anger and aggression is mostly encountered in adolescents and behaviour disorder and crime as a result of these emotions and behaviours, are observed most in this period. In addition, increased physical strength during adolescence and getting pleasure from the violence associated with the environment.

"Social networking is a type of online communication which is popular among adolescents"(Subrahmanyam, Reich, Waechter and Espinoza, 2008). The internet, which is becoming more useful day by day on obtaining information and using it and the accompanying social sharing networks, caused changes on well-established features of life and as well as the way individuals interact with one another while providing a comprehensive socialization among children and adolescents. (Subrahmanyam and Greenfield, 2008; Özmen, Aküzüm, Sünkür and Baysal, 2011).

Yağcı Gerçel (2009) reviewed the relationship between type and frequency of computer use among adolescents and anger and aggression levels in his study. As a result of the study, a statistically significant difference was not determined for anger and aggression between adolescents who play and do not play computer games and adolescents who play computer games in different places. Also, it has been determined that there is a significant difference between anger and aggression, and weekly hours of computer use by adolescents. According to the LSD test results, it was found that there is a significant difference between adolescents who use the computer for 4-7 hours and who use 16-19 hours and it was also found that there is a significant difference between adolescents who use the computer for 8-11 hours and who use 16-19 hours.

Dolu, Büker and Uludağ (2010) investigated the effects of violent video games on children and teenagers. According to the results of the study, it was found that particularly the violent visual media publications, attitudes of society against violence and the individuals' violent, aggressive and criminal attitudes and behaviours are all positively related.

Altınay's (2013), research named "The relationship between Internet and Computer Use and Aggression Among High School Students" has examined the relationship between internet and computer use and aggression among high school students. The population involved the students studying during 2011-2012 academic year in the secondary and high schools in the city centre of Isparta. Secondary schools located in Isparta province were classified according to the socioeconomic status of the neighbourhood and the information received from the provincial Department of Education. Among these schools, high schools with different socioeconomic status were determined through easy accessible way of sample selection. This study involved a total of 285 volunteer students; 126 male and 159 female. To collect data in the study "Aggressiveness Scale" is used. According to the results, there is a significant difference between the aggression scores of the students who stated that they use computer games and the Internet regularly and their genders. Males' scores are much higher. According to the results of their purpose of using the internet, it was found that there is a significant difference between their aggression levels. It was found that there is a significant difference between the choice of game genre (war and strategy) and their level of aggression. There is a significant difference between students who play violent games and their level of aggression.

According to the results of many different researches carried out by different people other than researchers, the media, especially television, are effective in some undesired actions. As a result of watching television for three or more hours long, the attention span reduces and children fail to fulfil required tasks and instead develop increasingly growing desire to have fun (Web et.al., 1992).

While the events caused by anger and aggression have increased at homes, workplaces and schools, they have become one of the most important issues of the 21st century and violence, particularly in schools has increased in recent years. For all these reasons, it can be concluded that anger and aggression is an emotion and an attitude that should be taken under control in a way that will contribute to the development of individuals in adolescence that is the reorganization of personality. Individuals must acknowledge and accept anger and also have the ability to express anger in a healthy way (Öz, 2005). Uncontrollable anger and aggressive behaviour, often negatively affect the lives of adolescent individuals and it causes the formation of new problems besides existing problems (Saydanoğlu, 2011).

METHOD

Quantitative research methods were used in this research. This research is a "Relational Scan" model that is located within the general screening models. It also is a descriptive study." Assessment of Technology's Effects on Adolescent Aggression and Anger" is intended for this study, which was applied to determine the opinions of students. The survey was carried out in order to create a situation assessment about whether the use of technology on adolescents is effective on behaviour like anger and aggression. Whether the factors affecting the use of technology, which was attempted to determine with quantitative research models change according to the demographic characteristics of students were examined in this study. With this aspect, this research can also be called Comparative Case Study. The survey that is used in this study to apply students is a Likert questionnaire type with 5 scale and includes a first section where the demographic structures of the students are measured, the second section where there is the students' use of technology and the third section that contains the statements developed to measure students' anger and aggression levels.

Working Group

This study was applied to the population that involved randomly chosen total 215 students studying in 9th and 10th grades during 2013-2014 and 2014-2015 academic year in a public school Lefkoşa Türk Lisesi and a private school Near East College in TRNC, Nicosia.

Data Collection Tools

In the study "About the Use of Technological Tools" and "Anger and Aggression" scale is used on the students as a data collection tool to assess the impact of the use of technology on adolescent aggression and anger.

The Student Scale "About the Use of Technological Tools":

Developed by Arnavut (2013) and used to perform validity and reliability studies, this scale was applied to the students. 93 articles were prepared by Arnavut (2013) to perform validity and reliability analysis on the scale. As result of the factor analysis, fifteen unsuitable expressions were excluded from the scope. To reveal the main components (subscales) of the scale, Principal Component Factor Analysis and Varimax Rotation were applied. As a result of factor analysis, five dimensions were emerged. Scale was structured as a five-factor and the articles of the factors were organized in terms of their content and structure as "View on Technological Tools" (24 articles), "Social Media" (12 articles), "the place of technology in the Life" (8 articles), "educational use" (9 articles), "Communication" (7 articles).

"Anger and Aggression" Survey:

A data collection tool used to measure the levels of anger adolescents in the study, "State-Trait Anger Expression Scale" is used which was developed under the name "Trait Anger Expression Scale" by Spielberger and his friends (1988). In the stage of validity and reliability of measurement tools, expert opinion has been taken. The scale has 34 Likert statements. Each item contained in these articles was expressed in the form of four scales as "Completely (4)", "Pretty (3)", "a little (2)", "No (1)". The resulting data are coded by giving a value from 4 to 1.

The obtained Cronbach's alpha values were calculated separately. These were found to be: 79 for Continuous anger size, 84 for Controlled anger size, 78 for showing anger size and 62 for suppressed anger size (Savaşır and Şahin, 1997).

Data Collection Process
In the process of collecting the data, students from a public school Lefkoşa Türk Lisesi and a private school Near East College were interviewed. The surveys applied to the students in this research, were held in accordance with the timetables that were agreed with the school administration and teachers after obtaining the necessary permits from the principals and the Ministry of Education and consulting with school management and teachers. The study data was collected during the fall of the 2013-2014 school year.

Data Collection Analysis
For quantitative data obtained from the analysis of data collected by survey and scale, SPSS 16 software was used and correlation, T_ test and F test statistics were used. In the analysis, the significance level was taken as p <0.5.

In explaining the analysis results, averages calculated for each sub scales were considered to be students' anger and aggression levels. Students' average of anger and aggression has taken place in the options below.

In the study arithmetic average ($\overline{X}$), standard deviation (s), the lowest and highest values were used on the analysis of the data collected to answer sub-objectives.

Table 1: Score Limits of Five Grade Scale

Significance	Limits	*Perception-Opinion*
1	1.00-1.79	Strongly disagree
2	1.80-2.59	disagree
3	2.60- 3.39	undecided
4	3.40 -4.19	agree
5	4.20- 5.00	strongly agree

The average scores of all students in anger and aggression scale are calculated as shown in Table 1.

To test whether there is significance between the levels of anger and aggression, a t-test was performed and to analyse the differences or similarities between 3 or more groups ANOVA was used. If there were any significance among the variables, then the Post-Hoc LSD test was used.
In the measuring of the students' anger and aggression the average points have been calculated.

Results
In this section, the data obtained by the achieved results of the data analysis through data collection tools and the opinions of the participants were given in all sizes.

Results and Comments on the First Sub Problem
The first sub problem of the study was indicated, as *"Is there a significant difference between students' gender and their use of technological tools?"*

Table 2: Genders and technological tool use of students

	Gender	N	X	S	sd	t	P	P < 0.05 Means
	Female	94	2.96	1.06	213	2.781	.006	Significant
	Male	121	2.53	1.19				

In table 2, it was examined through the t-test analysis, whether there is a significant difference between students' gender and their use of technological tools. It was found that female students' average view on the use of technological tools is (=2.94) and male students' is (=2.53). As shown in the table above, there is a statistically significant difference between female and male students' use of technological tools. . Also the use of technological tools is higher among the female students than male students. Altınay et.al (2013) obtained a similar result in their studies and they found that the use of technological tools is higher among the female students than male students.

Results and Comments on the Second Sub Problem

The second sub problem is "What are the students' opinions on the use of technological tools?". The views of the surveyed students were examined and average scores were calculated on the following table.

Table 3: Students' opinions on the use of technological tools

Total1	N	Min.	Max.	Std. Deviation	
	215	1,00	5,00	2,72	1,15

The average of the students' opinions on the use of technological tools were stated as indecisive (=2.72). It can be concluded that the students couldn't provide proper opinions due to their lack of information about the use of technological tools. It is thought it was difficult for individuals who have inadequate information about technology to provide an opinion about its advantages or disadvantages. The reason of a student's undesirable behaviour could be the lack of information and this problem can be solved with the help of a teacher (Çelik, 2002; Öztürk, 2002; Özdemir, 2004).

Conclusion and Recommendations

In this section, review results are described based on the findings provided in the research process and proposals are given based on these results.

There is a significant difference between students' gender and their use of technological tools. According to the data, female students use more technological tools than male students. In a similar research of Altınay et.al (2013) named *"the relationship between the High School Students' Internet and Computer Use and Aggression"* have found a significant difference between aggression scores and genders of students who indicate that using computer games and the internet on a regular basis. It was found that the ratio is higher for male students. It was determined that the gender is an effective factor in the use of technological tools.

The average range of students' views on the use of technological tools is stated as indecisive. It can be concluded that the students couldn't provide proper opinions due to their lack of information about the use of technological tools. It is thought it was difficult for individuals who have inadequate information about technology to provide an opinion about its advantages or disadvantages.

This study indicates the reasons and opinions for anger and aggression among adolescents due to the use of technology. The findings of study as *" Does the average duration of daily use of technological tools affect the anger aggression behaviours of students?"* and *" Does the use of technological tools have an impact on the anger and aggression among students?"* are being analyzed.

References

Altınay, F.; Altınay, Z.; Yıldırım, F. and Çakıcı Eş, A. (2013). The effect of High school students' use of the Internet and computers on aggression. *Journal of Educational Technology and Research*.

Arnavut, A. (2013). Identification of the teacher candidates' views on the use of technological tools in the Turkish Republic of Northern Cyprus. Unpublished Master's Thesis. Near East University Institute of Educational Sciences, Computer Education and Instructional Technology Department. Nicosia.

Beşli, Z. (2007). *Technology and society: technology use in secondary education students and its impacts*

Çelik, V. (2002). *Classroom Management* (3th Edition). Ankara: Nobel Publication and Distribution. Published Master Thesis, 159. İstanbul University Social Sciences Institute, Sociology Department. İstanbul.

Dolu, O; Büker, H. and Uludağ, Ş. (2010). The impact of Violent Video Games on Children and Youth : an assessment of Aggression, Violence and crime. *Journal of Forensic Sciences, 9 (4): 54-75*.

Erdemir, N. (2012). *Examining the relationship between the internet usage status of the students in different types of school and their aggression levels (Gaziantep example)*. Master Thesis published. TC Gaziantep University, School of Social Sciences Department of Educational Sciences. Gaziantep.

Kulaksızoğlu, A. (2004). *Adolescence psychology*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Naisbitt, J. (2004). *Human and technology*. Translated by. Dr. OrkuntAyaz, HubanYıldırım, MehpareSayanKileci. İstanbul: CSA Global Publication Agency, XV.

Öz, F. S. (2005). *The impact of anger management education on coping with anger and communication skills*.

Unpublished PhD Thesis, Dokuz Eylül University, Educational Sciences Institute, İzmir.
Özaydın, B. (2010). *Technology Culture and ethics*. Published Master Thesis. TC SüleymanDemirel University Science Institute, Department of Educational Technologies, Isparta.
Özdemir, İ. E. (2004). *Classroom Management*. Editor: Ş.Şule Erçetin, M. Çağatay Özdemir. (Section on Unwanted Behaviour in Class). Ankara: Asil Publishing and Distribution.
Öztürk, Bülent. " Prevention and elimination of undesirable behaviour in the classroom. "Classroom management 2 (2002): 118-153.
Savasır, S., and N. H. Sahin. "Assessment in cognitive behavioural therapy." (1997).
Saydanoğlu, T. (2011). *The investigation of the relationship between vocational Health high school students' aggression and anger levels and lack of attention, hyperactivity disorder and symptoms and self-esteem*. TR Kocaeli University Faculty of Medicine, Department of Psychiatry. Kocaeli.
Spielberger, C.D. (1988). State-Trait Expression Inventory. Odessa: Psychological Assetment Researches
Subrahmanyam, K., Reich, S. M., Waechter, N. & Espinoza, G. (2008). Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 29, s.420-433.
Ülkü, E. ve Demir, M.K. (2013). Kitle iletişim araçlarının öğrencilerin sınıf içi davranışlarına etkisi. The Journal of Academic Social Science Studies. *International Journal of Social Science,* Volume 6 Issue 1, s.587-608.
Web, L. D., Metha, A., & Jordan, K. F. (1992). *Foundations of American education*. New York: Macmillan Publishing Company.
Yavuzer, H. (1992). *Child and offense*. İstanbul: Remzi Publishing House.
Yavuzer, Y. ve Üre, Ö. (2010).The Effects of psycho-education on lowering levels of Aggression in High School Students. *Selçuk University Institute of Social Sciences Periodical,*24.

ITEC 2015

Importance Of School's Cooperation With Industry At Technical Education

Ismail Becenen
Department of Electrical and Energy , Edirne Technical Sciences Vocational College, Trakya University, 22020 Sarayici, Edirne, Turkey
becenen@hotmail.com

Nilgün Becenen
Department of Textile, Clothing, Shole and Leather, Edirne Technical Sciences Vocational College, Trakya University, 22020 Sarayici, Edirne, Turkey
nbecenen@yahoo.com

ABSTRACT

It is necessary that schools which have been educated levels of both high school and faculty must cooperate with Industry during the training. When universities are not cooperate with industries, the training cannot be reach aaccurately target of education and students have problem at their working life when they are graduated from University. Universities must be cooperated with industries in various fields. Firstly, the profile of graduated student that Industry and industrial organizationshave demanded must be determined with meetings to be held then it sould be determined what the business World and Universities must be done and so as to train of graduates with the knowledge and skills required by the business World.

The cooperation Uiversity and Industry should be carried out separately for each region and locality. Because , Industrial enterprises of every region and city may vary. In order to train graduates qualify, the course contentb should be regulated.

Key words: University, Industry, cooperation, technical education, professional knowledge.

INTRODUCTION

If a country's technical education can't bring up human power that country needs, it sould be reconsidered again. Nowadays technical education is this: can't keep up with developing technology.

Technical education is important for providing the workers that industry needs. Knowledge which students have learnt at the technical schools must be using in careers. Industries want technical emplooyes who can practise him/her knowledge, not only knows theoretical.

Nowadays, school's cooperation with Industry is so important at technical education. It makes schools to lead country's Industry. To students have enough knowledge and skill, also Industry have to help them. If schools cooperate with Industry, every instution can find the employees that can provide their expectations.

MATERIALS AND METHODS

Developed and developing countrys's Industries have had difficulties to find qualified technical employees. Technical employees have couldn't learn today's technology at schools, so they have couldn't apply them at Industry.

According to a research's results in Germany, employers the most about this five: core skills, practising experience, very good English, diploma grade and using computer. Doctorate and master are the last two.(Eşme 2007). Industry wants technical employees that has enough technical knowledge; can speak foreign language, follows developments about technology, solves problems, takes responsibilty, aadapts teamworks and communicates people.

These are what should be done in school's cooperation with Industry:

Lessons's subjects should be edited for Industry's technical needs.

Qualified people who Works for Industry should teach at schools theoretical and practical.

Students shhould practise at least one part of subjects at Industry associations.

Institutions should conduct their works in R&D labs with academics.

Industry associations and schools should arrange seminars together to quote their experiences students and academics.

Suitable programmes for Industrial institutions in the area should open at the schools

Also trade and Industry chamber, commodity exchanges, special provincial administraditions, governership, unions and chambers should join meetings about school's cooperation with Industry.

Student's projects should intended for Industry.

RESEARCH RESULTS

When the things above is done:

When institutions employ technical employees that they need, they won't waste time to teach them work. Students won't have any problems about conformance to work.

Students will have lessons about their own branch instead of general technical education.

Qualificated technical employees that can use computer programmes about their jobs will be brought up.

Students will find a job more easily and quick when they graduate.

Industry establishment's R&D Works will step up efficiently.

Academics will find possibility to develop themselves Professional.

Students will know about their jobs before working.

RESULT

As a result, when school's cooperation with Industry when done; talented, qualificated as business World wants, Professional shipshape technical employees will be brought up. Also students will find possibility to work at Industries without problems about their jobs. Graduated students's Works and join the production will contribute the economics.

Source

EŞME,İ.N(2007). ''Türkiyede mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu ve sorunları'' , T.C. Yükseköğretim Kurumu, Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, 15-16 Ocak, Ankara
Y.Ö.K., III.Ulusal Meslek Yüksekokulları Müdürler Toplantısı, (2007). 1.Komisyon Raporu, 8-9 Kasım, Adana

Interpersonal Schema And Psychological Resilience Amongst High School Students*

Halil Ekşi
Marmara University, Department of Psychological Counseling and Guidence, Turkey
E-mail: halileksi@marmara.edu.tr

Zafer Özcan, Ma
Psychological Counselor, Taşdelen İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Turkey.
E-mail: zaferozcanpdr@gmail.com

Abstract
The aim of this study is to investigate the relationship between high school students' interpersonal schemas and psychological resilience. In addition to main variables, age, gender, class, school type, perceived socio-economical level, parents' education level are also investigated on interpersonal schemas and psychological resilience. Method of the study is descriptive survey model. The sample were randomly selected from different high schools in Asian part of İstanbul. The data were collected from 600 students (257 Male % 42,8; 343 Female (%57,2). Personal information form, interpersonal schema scale and psychological resilience scale- III R are used in the research. Analysis made with the data are; independent samples t test, Regression, one way ANOVA and LSD as post hoc, Pearson correlations. As a result of the study, it is found that there is a positive relation between psychological resilience and some subscales of interpersonal schemas of high school students. In addition, some correlations are found between demographic features and interpersonal schemas of the participants.

Key Words: Interpersonal Schemas, Psychological Resilience, High School.

Introduction

Early life experiences are important in forming interpersonal relation patterns as a variable that affects us continuously. According to the theories of attachment and interpersonal schemas, experiences of early life enable individuals to develop positive and negative mental knowledge accumulation related to others and their environment. This knowledge accumulations will affect codifications made by individuals in their whole lives. The importance of the role of these cognitive codifications that will hint their existence throughout the life in individuals' starting, maintaining, and continuing their relationships is an undeniable fact (İmamoğlu, 2008). The schemas that plays an important role in interpersonal relations is one of the key concepts dealt with by modern psychotherapy. Schemas in one's mind lead individuals to tend to make interpretations about new situations they face. These interpretations might contribute the present schemas of a person, but they might cause the cognitive structure to experience distortion. And this might cause psychological disorders. In other words, schemas are cognitive structures that play a combining role in securing the existing continuity and personal integrity (Dowd, 2004). The schema concept has become a concept that is being mentioned mainly with cognitive approach. The cognitive approach emphasizes mental-inner processes in psychology, argues that underlying causes of behaviors cannot be explained only via observed behaviors, rather, that they can be explained via considering underlying mental phenomena, representations, and beliefs (Young, 2009). Today mostly BDT models that point to personal disorders and other long term relational and emotional difficulties draw attention. The Schema therapy that was first introduced by Young (2009) and has been recently improved by Young and his colleagues is one of the prime models. The Schema therapy is an integrative approach that combines elements of cognitive therapy, theories of attachment and object relations, and Gestalt and experiential therapy (Rafaeli et al., 2013). Karatekin (2013) states that although personality and other factors are different among individuals under today's modern work and life conditions, psychological resilience is one of the primary factors that determine psychological health and life satisfaction of individuals. There are many names for psychological resilience in the literature. In some studies it can appear as 'psychological stiffness' (Bahadır, 2009; Eminağaoğlu, 2006, Gizir, 2004; Gizir, 2006), in some as indomitableness (Gürgan, 2006, Özcan, 2005), and in some others as 'power of self-recovery' (Terzi, 2008). Psychological resilience can be handled as maintaining their lives observed in people who have traumatic lives. Rutter (2006) considers psychological resilience as an interactive concept. This interaction is a combination of positive psychological behaviors that are seen in spite of traumatic experiences.

* This study was based on Zafer Özcan's master's thesis under the supervison of Halil Ekşi. It was supported by Marmara University's BAPKO with the number of EGT-D-080715-0372.

Gable and Haidth (2005) define psychological resilience as individual capacity to overcome daily problems effectively. Psychological resilience is a personality trait that precludes negative effects stressful situations and tension that results from these situations. Individuals with high levels of psychological resilience knit to their daily activities and works, take control of their lives, and see sudden changes and negativities in their lives as advantages (Terzi, 2005).

Psychological resilience plays an intermediary role between diseases and stress. When compared to others, individuals with high levels of psychological resilience approach the life in a less stressful manner (Başak, 2012). In sum, psychological resilience can be considered as maintaining one's life, not losing one's psychological adaptation or power of recovery observed in individuals who have faced traumatic experiences (Yu ve Zhang, 2007; Terzi, 2008).

Based on these, the main problem dealt with in this research is 'interpersonal schemas and psychological resilience of high school students'.

METHOD

Population and Sample

The population of the research consists of high school students in Asian part of İstanbul. Considering the sample size the study group was determined via multi-stage sampling method. In this process we first have accessed to the number of all high school students in Asian part of İstanbul via the Provincial Directorate for National Education of İstanbul. Then, we have determined 5 different school types the number of the students of which are the highest using stratified sampling method. From those 15 schools we have conducted the research with 600 high school students, 343 girls and 257 boys.

Data Collection Tools

In the research, we have used 'Interpersonal Schema Scale' for determining interpersonal schemas of students, 'Psychological Resilience Scale III R' for determining their psychological resilience, and 'Personal Information Form' which has been developed by the researcher for gathering demographic information about the students.

Interpersonal Schema Scale: Interpersonal Schema Scale (ISS) contains 16 scenarios based on Kiessler's (1983) 16 interpersonal characteristics in 'Interpersonal Cycle'. For each scenario subjects are asked to imagine themselves conducting a behavior described in the polar cycle. Then, the subjects are asked about what the behavior of others would be if they were in their place (Boyacıoğlu and Savaşır, 1995,p: 43). Boyacıoğlu and Savaşır (1995), analyzed content validity, construct validity, test-retest reliability, and factor structure of ISS by conducting studies on its adaptation, validity and reliablity.

Psychological Resilience Scale – III R: Psychological Resilience Scale III R was developed by Maddi and Kobasa and was adapted to Turkish by Durak (2002). The reliability test of the scale was conducted by Durak (2002) by finding item-total correlation and internal consistency coefficients. According to this, the item-total correlation coefficients are changing between .23 and .50. The internal consistency coefficient of the scale was found to be .68.

RESULTS

The participants composed of 600 students: 257 (%42,8) of them male while 343 (%57,2) of them are female. 206 students are studying (34.3%) in the 9th grade, 145 (24.2%) in 10th grade, 127 (21.2%) in 11th grade and 122 (% 20,3) 12th in class. In addition, 48 (%8,0) of them perceive themselves in low social economic level, 508 (%84,7) of them perceive themselves in middle social economic level and 44 (%7,3) of them perceive themselves in high social economic level.

In order to determine whether or not total Interpersonal Schema Scale show difference by gender variable T test analyses were conducted. In this context, significant differences were found in favor of women between gender and subscores of mother desirability (t=5,148); father desirability (t=3,631) and other desirabilities (t=6,365). The correlation analysis results showed that there is a positive relationship between father desirability and psyhological resilience (r=.11).

The result of an another correlation analyses shows that interpersonal schema of desirability of significant others is positively correlated with psychological resilience (r=.13). Regression analysis conducted to see interpersonal schema of desirability of fathers has a predictive power on psychological resilience. The result show that there a powerfull effect (R^2=020, p<.05). A similar analysis of regression pinpoint that interpersonal schema of

desirability of significant others has a predictive power on psychological resilience (R^2=023, p<.01). On the other hand, it was found that other sibdimensions of interpersonal schemas have no effect on psychological resilience.

DISCUSSION

The main question of our research is whether there is a correlation between interpersonal schemas and psychological resilience of high school students. It is observed that some of sub-dimensions of interpersonal schema scale have predictor effect on psychological resilience. Findings show that interpersonal schemas of students affect their relationships and consequently have impacts on their psychological resilience. In his study Aydoğdu (2013) states that there are several predictor factors on psychological resilience and especially expectancy for other people's approval is related to psychological resilience. According to this, interpersonal schemas we develop concerning how others will treat us affects our psychology. This situation is also related to our level of power of overcoming ambiguity. Safran (1996) indicates that our expectancy for fulfilment of our interpersonal schemas affects our level of wellbeing.

The second question of our research is whether interpersonal schemas of high school students differs significantly in accordance with gender. Findings of the research show that female students use interpersonal schemas more effectively than male students. According to this, expectancy of female high school students for their mothers' complementary friendship and mother dominant reactions predict their psychological resilience and when this complementary mother reactions are positive female students' psychological resilience levels are affected positively. In their studies, Seligman (2002) and Rutter (2006) studied on several variables predicting individuals' subjective wellbeing levels. They state that attitudes of parents have impacts on psychological resilience levels of children.

Another question of our research is whether interpersonal schemas of high school students change significantly in accordance with their grades. It is seen that there is a correlation between father form sub-dimension of interpersonal schemas and grade. According to this, 12th graders are more reactive against dominant father attitudes compared to 9th graders. It is thought that the reason behind this is typical behavioral characteristics of adolescence.

Another question of our research is whether interpersonal schemas of high school students differs significantly in accordance with school type. Findings are showing that there is a correlation between interpersonal schemas and school types of students. In schools with homogeneous student groups like girls' vocational and religious vocational high schools, schemas of students are a factor that shape their interpersonal relations. For example, the fact that girls' vocational high school students are more voluntary than other students in changing behaviors that would be rejected by their fathers is sees as a complementary factor. It is interpreted as that girls' vocational school students are more careful with their behaviors in order not to be pressured by their fathers. In their research on different school types, Yılmaz and Sipahioğlu (2012) made considerations that would support our research findings about school types. According to them in school types like girls' vocational high schools, religious vocational high schools and boarding schools where friendships of students homogenize, students see their friends' reactions as a complementary element while behaving and developing attitudes and their cognitive patterns and interpersonal schemas that are origins of their attitudes are affected by their friendships. In their studies, Köksal (2000) and Çam and Tümkaya (2008) found that explanatory variance of school type is significant in resolving interpersonal conflicts which is supporting our conclusions. Schools where female students form homogeneous groups play more significant role than other types in determining attitudes in friendships.

Another question of our research is whether psychological resilience of high school students differs significantly in accordance with school type. It was found that there is a significant difference between psychological resilience and school type variable. This difference is between Anatolian High School and Industrial Vocational High School and it is in favor of the latter. According to this result industrial vocational high school students have higher levels of psychological resilience because they are educated in the life-long education model, they have the opportunity to use what they learned in school and outside the school as well, and they live under harder life conditions. In their researches, Çapulcuoğlu and Gündüz (2013) and Gürsu (2012) make interpretations supporting our own findings.

The other question of our research is whether interpersonal schemas of high school students differ significantly in accordance with perceived socio-economic level. A significant difference was observed between interpersonal schema scale and perceived socio-economic level. Student with high socio-economic level were found to be caring

their fathers and other people they see important while determining their attitudes. Based on these results, it is thought that students with high socio-economic level see reactions of their fathers and other people they value as a complementary element when they determine their interpersonal schemas. Thus, it is noted that high socio-economic levels make these students feel more secure compared to the students with low socio-economic levels, see their fathers as the source of that security, care more about other people they value in shaping their social roles, and shape their interpersonal schemas in that direction. In their studies, Batıgün and Kılıç (2011) and Erözkan (2009) state that socio-economic level is an important variable in managing interpersonal relations, problem solving, and determining dominant and passive roles in relationships. Another research question of ours is whether interpersonal schemas of high school students differ significantly in accordance with their mothers' level of education. In analysis conducted to find an answer to this question, no correlation was found.

It is thought that it would be helpful if educational faculties open some pedagogical courses in the curriculum of undergraduates titled 'different types of student schemas'. It is thought that it would be helpful if in-service training activities titled 'student schemas for school types' are arranged with support of universities for high school instructors who work for the Ministry of National Education. Studies for developing new measurement tools related to schema measuring should be conducted in order to measure interpersonal schemas more concretely and to explain schemas that assume the key role in interpersonal relations in a better way.

References

Aydoğdu, T. (2013). *Bağlanma stilleri, başa çıkma stratejileri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). Retrieved from https:// tez.yok.gov.tr / UlusalTezMerkezi/.

Bahadır E. (2009). *Sağlıkla ilgili fakültelerde eğitime başlayan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Ünversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara). Retrieved from https://tez.yok.gov.tr /UlusalTezMerkezi/.

Batıgün, A. D. ve Kılıç, N. (2011). İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri, sosyal destek, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, *26*(67), 1-10.

Boyacıoğlu, G ve Savaşır, I. (1995). Kişilerarası şemalar ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, *10*(35); 40-58.

Çam, S., & Tümkaya, S. (2008). Development of interpersonal problem solving inventory for high school students: The validity and reliability process .*International Journal of Human Sciences*, *5*(2), 25-33.

Çapulcuoğlu, U., ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 78-91.

Dowd, E.T. (2004). Bilişsel-gelişimsel terapide hipnozun kullanımı (*bilişsel terapi ve uygulamaları, Leahy, R.L.*). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Durak, M. (2002). *Predictive role of hardiness on psychological symptomatology of university students experienced earthquake* (Unpublished master thesis, Middle East Technical University, Ankara). Retrieved from https:// tez.yok.gov.tr / UlusalTezMerkezi/.

Eminağaoğlu N. (2006). *güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (sağlamlık*) (Doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir). Retrieved from https:// tez.yok.gov.tr / UlusalTezMerkezi/.

Erözkan, A. (2009). Lise öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzlarının yordayıcıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21) 543-555.

Gable, S. L. ve Haidth, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, *9* (2), 103-110.

Gizir, C. A. (2004). *Academic resilience: an investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty*. (Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). https:// tez.yok.gov.tr / UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Gizir, C.A. ve Gül, A. (2006). Psikolojik sağlamlık ve ergen gelişim ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *26,* 87-96.

Gürgan, U. (2006). Yılmazlık ölçeği (yö): ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *39*(2), 45-74.

Gürsu, O. (2012). Ergenlerde Psikolojik Sağlığın Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *5*(1), 57-68.

İmamoğlu, S. ve İmamoğlu, E.O. (2008). Beş alanda dengeli benlik: bağlanma-keşif ve benlikleri arasındaki ilişkiler. *15*. *Ulusal Psikoloji Kongresi,* İstanbul.

Karatekin, H. (2013). *Benlik yapılarına göre başa çıkma stratejileri ve yaşam doyumunun incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). Retrieved from https:// tez.yok.gov.tr / UlusalTezMerkezi/.

Köksal, A. (2000). Müzik eğitimi alma cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(18), 69-85.

Özcan, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). Retrieved from https:// tez.yok.gov.tr / UlusalTezMerkezi/.

Rafaeli, E., Bernstein, D.P., Young, J.E. (2012). *Şema terapi ayırıcı özellikler*. İstanbul: Psikonet Yayınları.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Resilience in Children*. 1(1), 1–12.

Safran J. ve Segal Z. (1996). *Interpersonal process in cognitive therapy*. New York: Basic Books.

Seligman, M. E. (2002). Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potentialfor lasting fulfillment.New York: Kindle Edition.

Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerin kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniveristesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2) 297-306.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, H., ve Sipahioğlu, Ö. (2012). Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi 11*(4), 45-61.

Young, J.E., Klosko, J.S. ve Weishaar, M.E. (2009). *Şema Terapi.* İstanbul: Litera Yayıncılık.

Yu, X. ve Zhang, J. (2007). Factor analysis and psychometric evaluation of the connordavidson resilience scale (CD-RISC) with Chinese people. [Çevrimiçi sürüm]. *Social Behavior and Personality*, *35*(1), 19 – 30.

ITEC 2015

Investıgatıon Of Pre-Servıce Teachers' Inquıry Skılls And Opınıons About Inquıry

Öğretmen Adaylarının Sorgulama Beceri Düzeylerinin İncelenmesi Ve Sorgulamaya İlişkin Görüşleri

Z. Nalan Yılmaz
Hakkari University
znalanyilmaz@outlook.com

Ozge Aydın
Dumlupınar University
ozge.aydin@dpu.edu.tr

Abstract: The purpose of the present study is to determine the level of inquiry skills of pre-service teachers. In research that combines qualitative and quantitative data collection methods, for quantitative data "Inquiry Skills Scale" developed by Karademir (2013) and qualitative data was obtained by the structured interview form that includes four questions was prepared in order to determine the opinions of pre-service teachers about inquiry. Those questions were developed by the help of related literature and the experiences of the researchers. The participants of the study were pre-service teachers attending different department of education faculty at Hakkari University. Also it has been made interviews with selected 13 pre-service teachers' basis on a voluntary from this group. The data obtained from the administration of the scale were analyzed by using the SPSS 16.0. Those data about the personal characteristics of the participants were analyzed using descriptive statistics. In order to identify any relationship between the level of inquiry skills of pre-service teachers and gender variable as t-test was employed. For analysis of qualitative data, content analyses were used obtained through interviews. Data was obtained and separated in significant parts and code list was formed. In the light of code list, it was identified themes explaining the data in general and obtaining the codes under specific categories. Data is described, made tabs and interpreted systematically according to the codes and themes. Also examples of pre-service teachers' opinions are given. According to the analysis of data level of inquiry skills of pre-service teachers are "mostly". Also results are supported by teachers' opinions.

Key words: Pre-service teachers, inquiry skills.

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Tümevarımsal Akıl Yürütme Yoluyla İspat Becerileri

Emine Gaye Çontay
gayeermec@gmail.com

A mathematical proof is a formal way of expressing particular kinds of reasoning and justification. (NCTM, 2000: 57). Being able to reason is essential to understanding mathematics. By developing ideas, exploring phenomena, justifying results, and using mathematical conjectures in all content areas and at all grade levels, students should recognize and expect that mathematics makes sense (www.nctm.org).
The role of proof at school is verifying that a statement is true (Knuth, 2002b); showing the truthness of foreknown conclusions (Knuth, 1999; Knuth, 2002a); persuading students to mathematical situations (Rodd, 2000). The key role of proof is the promotion of mathematical understanding in the classroom (Hanna, 2000). Proving experiences develop analytic abilities of students and let them experience mathematical thinking (Herbst, 2002). Thus, they have to study proof to enhance their curiosity. So, they become more carefull in their acceptances, generalizations and justifications (Coe ve Ruthven,1994).

According to Maclane (1994); the order of understanding mathematics is intuition-trial-error-speculation-conjecture-proof. So, it can be said that if we want to understand mathematics, we must be able to proof.

Specific reasoning styles are used in proving. Inductive, deductive and abductive reasoning are some of them (Pedemonte, 2007). In an inductive argumentation the statement is deduced as a generic case after research from specific cases. Many students see inductive reasoning as verification of particular cases and makes mistakes while proving by inductive reasoning (Reid ve Knipping, 2010; 94) .

A teacher who possesses a narrow understanding of a key concept like proof is unlikely to provide satisfactory instruction (Varghese, 2007).

It will be productive to focus on future teachers to help them provide true proof experiences in their future classrooms.

The aim of this study is to investigate elementary prospective mathematics teachers' proof abilities by using inductive reasoning

In this point, the research question is "What are the elementary prospective mathematics teachers' proof abilities by using inductive reasoning?"

This study was conducted with 75 prospective teachers from Elementary Mathematics Education in Pamukkale University in order to investigate their proof by abilities by inductive reasoning. The prospective teachers were sophisters who had experience in prooving.

All the participants responded to a test that included items on different methods of proof. The test was developed by the researcher who was inspired by the study of Stylianides, Stylianides and Philippou (2005,2007). The test included 3 items which proposed a proof for a given statement that had some of the characteristics of proof by mathematical induction. The prospective teachers were asked to evaluate the validity of the proof and explain their thinking. In the test, the proof was given and the prospective teachers were asked to response these statements: (a) The proof is invalid, b) the proof shows that the statement is always true, c) the proof shows that the statement is true in some cases, d) I have no opinion. Then they were asked to explain their thinkings and reasonings. The purpose for the items were to realize whether the prospective teachers would realize that the base step of the induction method was missing; to investigate the students' ability to assign meaning to the correct application of the inductive step in the absence of the base step; to state whether the inequality in the statement to be proved is true or false in four particular cases (Stylianides, Stylianides and Philippou, 2007).

The instrument was administrated in 2012-2013 academic year. A qualitative analysis was conducted. Specific themes were gathered and frequency analyses were done.

According to the findings of the study, 17% of prospective teachers answered correctly the first question. 27 % of prospective teachers answered correctly the second and the third question. The minimum success in aswering correctly was in the first question. Prospective teachers were thought to be having problems about the existence of the base step mostly (Stylianides, Stylianides ve Philippou, 2005; 2007). The findings of the study illustrated

that the prospective teachers had problems on the issues of the domain and the validity of proof. It can be said that elementary prospective teachers had problems in prooving by inductive reasoning in the study.

References

Coe, R. ve Ruthven, K., (1994). Proof Practices and Constructs of Advanced Mathematics Students, British Educational Research Journal, 20, 1, 41–54.

Hanna, G., (2000). Proof, Explanation and Exploration: An Overview, Educational Studies in Mathematics, 44, 5–23.

Herbst, P. G.,(2002). Engaging Students in Proving: A Double Bind on the Teacher, Journal for Research in Mathematics Education, 33, 3, 176–203.

Knuth, E. J. (2002a). Teachers' Conceptions of Proof in the Context of Secondary School Mathematics, Journal of Mathematics Teacher Education, 5, 61–88.

Knuth, E. J.(2002b). Proof as a Tool for Learning Mathematics, Mathematics Teacher, 95, 7, 486–490

Knuth, E. J.(1999). The Nature of Secondary School Mathematics Teachers' Conceptions of Proof. Doctoral Thesis, Faculty of the Graduate School of the University of Colorado, USA.

Maclane,S.(1994). Responses to theoratical mathematics,Bull.Amer. Math. Soc. (N.S.), 30(2), 190-193.

NCTM (2000). Principles and Standards for School Mathematics, NCTM.

Pedemonte, B (2007). How can the relationship between argumentation and proof be analysed?, Educational Studies in Mathematics, 66(1), 23-41.

Reid, D.A.; Knipping, C. (2010). Proof in mathematics education. Research, learning and teaching. Sense Publishers: Rotterdam.

Rodd, M. M. (2000). On Mathematical Warrants: Proof does not Always Warrant, and a Warrant may be Other Than a Proof, Mathematical Thinking and earning, 2, 3, 221–244.

Stylianides, G. J., Stylianides, A. J., & Philippou, G. N. (2007). Preservice teachers' knowledge of proof by mathematical induction. Journal of Mathematics Teacher Education, 10, 145-166.

Stylianides, A. J., Stylianides, G. J., & Philippou, G. N. (2005). Prospective teachers' understanding of proof: What if the truth set of an open sentence is broader than that covered by the proof? In H. L. Chick & J. L. Vincent (Eds.), Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 4, pp. 241-248). Melbourne, Australia

Varghese, T. (2007). Student teachers' conceptions of mathematical proof, Faculty of Graduate Studies and Research, Master of Ed, University of Alberta, Admonton.

ITEC 2015

Language, Culture And Variability In Speech Community

Mahieddine Rachid
University of Ahmed DRAIA - Adrar- Algeria
Department of Foreign languages, The Vice-president of the university
mahrach2002@yahoo.fr

Abstract

Throughout these papers I intend to expose that language like the other forms of social activity has to be appropriate to the speaker using it. It also needs to be suitable for a particular situation and occasion according to the important social factors field, mode and tenor. This variability is a normal feature of language; for this reason we have not the right to blame any one since each established his language to satisfy the needs of his mind.

Linguistically speaking, we can not study language without referring it to society which uses it since the study of language without referring it to society is to exclude the possibility of finding social explanations for the structures that are used. It also needs to be added that language is not a simple code used by all people in societies but it differs from a person to another, from a social class to another, from a region to another, an ethnic group to another.

It is through this paper that I will try to show and elucidate the contribution of some of these factors in language variability in speech community showing in the meantime the strong connection between language and society.

Sociolinguistics as a branch of linguistics tends to study the ways in which language is integrated with human society1. The topic of language variation and its relation to different factors (regional, social..) belongs to this branch of linguistics. Thus, the study of variation is very interesting to know people's origin through their speech community.

The word language can be defined as a system used by people to express their thoughts, emotions, feelings and ideas. We can not study language without referring it to society that uses it, where we live and there is no existence of society without language. That is to say language is part of society's culture.

Basically speaking, there is a strong correlation exists between society and language or between language organization and society. This relation reflects the attitudes of people toward other people including of course the cultural notms,context on the way language is used and the effect of any language use on society.

Language variability shows that language plays a very important role in conveying information about the speaker and it has a social function in establishing and maintaining social relation ship.

Sociologically speaking, society is divided into groups, each group is characterized by common interests and may have distinctive culture and institutions an as a result language creates society, it is language that brings people together2.

In addition to that, there is no society without the existence of language, but also there is no study of language without reference to its society. and aspects of linguistic behaviour are reflections of the fact that there is a close inter-relationship between language and society.

Historical background

It is obvious that the national and official language in Algeria is Arabic. However, if we listen to the Algerian daily speech in general, we distinguish the use of other languages, especially French which is widely spread in the Algerian society.

The French language is spoken by a large portion of the Algerian population. Many centuries go; Algeria witnessed the coming of different people with different cultures.

In the sixteenth century, another domination of the Spanish one, aimed at colonizing some Algerian territories (Oran, Miliana, Tenes,Mostaghanem, Tlemcen…)3 which somehow influenced the daily speech of the Algerians and this continuous even in the present-day Algeria. For instance, in the region of Ghazaouat, near Tlemcen people say BOTé which means boat in Spanish.

But at that time the Turks, who reached the Algerian coasts, in order to save the Algerians from the Spanish invasion, brought with them the Turkish language and introducing some lexical terms.

The Maghreb in general and Algeria in particular, knew an increasing political instability because of the multiple dynasties such as those of Phoenicians, The Byzantines bringing with them new popultations, regimes and languages.

The social situation was made of different linguistic communities, the Algerians have not lost their religion Islam which was deeply rooted in Algeria, and its Arabic language had to be preserved.

In 1830, the French people invaded Algeria to rule, take control and colonize the country.
The French military authorities occupied Algeria and gradually introduced the French language that would disturb the linguistic structure of the Algerian Arabic-speaking country.
Therefore, two communities were defeated, with which language did they communicate? Finally, what were the consequences of French on the Algerian community?
Before French colonialism, Arabic, the language of Islam, established a linguistic harmony in Algeria, but the French language disorganized gradually the sociolinguistic situation of the Algerian people4.
Hence, the French policy imposed the use of French as the official language, this is why an important number of pedagogues were sent to Algeria in order to point education to implant the French language.
The main objective of France was to replace slowly Arabic by French; in this respect The Duke of Rovigo says (1832):
" Le vrai prodige a opérer serait de remplacer peu a peu l'arabe par la langue Française……"
Although, the situation of the Algerians was made of two different linguistic communities, Arabic did not disappear and the great goal of France during the last years of colonization was total assimilation. In 1954, the Algerian people revolted against the French, and after a long armed struggle, Algeria obtained independence in 1962. However the consequences on more than a century of French domination were considerable on the daily speech of Algerians who use two languages and a certain tendency was created known as bilingualism5.
It is clear that the association of these two languages is very interesting, seeing that French is an Indo-European language and Arabic a Semitic one, two quite different origins and completely divergent civilizations and cultures Arabo-Muslim Vs Christiano European.
The regular relationship between French users and Arabic ones, which existed during colonialism, and still exist nowadays, has been a strong linguistic impact.
However, the coexistence of two different communities speaking two different languages allowing a direct communication with no respect of either the Arabic grammatical rules or the French ones.
The vocabulary of Algerian Arabic relies on many borrowed words from French language; these French words are used by the Algerian people in almost all kinds of their daily conversation. the borrowed words are accommodated phonologically and morphologically to the Algerian dialect.
Some would say that we are not talking about the French vocabulary but about that of Algerian Arabic, but if we analyse such words, we will find them in different languages and mainly the French language. here are some French words that seem to be Arabic.

Words in French	*Words in A.A*
Par-dessus	Bardso
Batiment	Batéma
Trottoir	Trottoir
Pilier	Pili
Lampe	lamba
Bicyclette	Biciclita
Banque	Banca
Marché	Marché
Terrain	Terrain
Table	Tabla

The study of the Algerian Arabic reveals the accommodation of French words at different linguistic levels. that is to say, some modifications are essential since the two languages diverge in their grammatical rules, phonemes and morphemes.**6**
On the morphological level, the French language has some consonants that do not exist in the Arabic language, such as **V and P,** thus, these sounds are substituted by the nearest sounds in terms of articulation which are **F** and **B,** for instance the word **Village** became **Fillage** and **paquet** became **baki.**
In Algeria, the French language was imposed as the official language of administration and the government during the colonial rule. It is obvious that after such a long period of time, the daily speech of Algerians became not only influenced but also dominated by the French language.
The Algerian bilingualism is the result of this historical process and geographically speaking, the spread of French was concentrated in the north of Algeria but this does not mean that all people in that area were inevitably bilingual. On the contrary, there are monolinguals, bilinguals and even trilingual those speakers mastering Arabic, French and Berber.

References

1/ Ana Huerta –Macias, code switching, bilingualism and illiteracy 1980.
2/ David Cristal (1999) the Cambridge encyclopedia of English language.
3/ R.A Hudson, sociolinguistics, Oxford University press 1980.
4/ James M. Anderson (1991) the linguistic encyclopedia edited by Kristen Malmkjar.london and New York by rout ledge.
5/ Tagmi khaled, the aspect of Algerian bilingualism, university of Tlemcen 2001-2002.
6/ Peter Trudgill (1974) sociolinguistics, an introduction to language and society. penguin books.

ITEC 2015

Lesson Study To Enhance Teachers' Knowledge And Skills In Teaching Science With Inquiry Approach

Ruhizan M.Yasin
ruhizanmy@gmail.com

Malaysian education system is known with very innovative efforts towards producing holistic students for nation building. However PISA 2012 result gave very alarming signal contrary to what being advocated. It is belief that one of the reasons is that the students are still lacking of inquiry experiences and this experiences should come from a knowledgeable and skillful teachers. The study aims to identify the differences and relationship between knowledge and skills in inquiry science teaching among teachers who have implemented Lesson Study and those who did not implement Lesson Study.. The study was conducted on 240 form one science teachers consisting of 64 teachers who have implemented Lesson Study and 176 teachers who did not go thru Lesson Study. Questionnaire and interview protocol was used in this study. Descriptive analysis that is determination of mean and standard deviation, and inferential analysis such as independent t test and Pearson correlation analysis was used to achieve the objectives of the study. The findings show that there are statistically significant differences and relationship of knowledge and skills in inquiry science teaching for both group of teachers. In the group of teachers who did not perform Lesson Study, finding shows that teachers who teach less than 5 years were having higher knowledge and skills in inquiry science teaching compared with other groups of teacher experience. While in the group of teachers who implemented Lesson Study, it was found that those who teach more than 5 years were having the highest knowledge and skills in inquiry science teaching. Interview data found that reflection session and collaborative component in Lesson Study helped improve the inquiry-based science teaching among the teachers interviewed. The interview also found that time factor and attitudes of teachers to be some of the challenges in implementing Lesson Study and inquiry science teaching. The findings of this study have implications in supporting the implementation of Professional Learning Community (PLC) suggested by the Ministry of Education. The administrators and top management in schools also can use these findings to develop student learning and enhance teachers' professionalism.

ITEC 2015

Matematik Öğrenmede Karşılaşılan Aksaklıklar (Öğrenci Görüşleri)

Hatice Nur Erbay
hatice.erbay@istanbul.edu.tr

Güneş Yavuz
gyavuz@istanbul.edu.tr

Okan Bahar
okan_52_fatsa@hotmail.com

Mathematics have been seen the best way to get a good life and a good career. It also have been thought as an assistant to understand life and the world and to produce ideas about them. Therefore, new reform studies are being held to construct a new system that assists students to learn math in a comprehensive way (Dursun & Dede, 2004). The importance of math course and its education is increasing because of its potential to develop scientific thinking in accordance with the comtemporary conditions and to implement this abilities students' daily life (Yildiz & Uyanik, 2004). Even though these studies most of the students see the mathematics as a difficult lesson and take low scores from mathematics tests. So where the impediments that in the mathematics learning process have been seen necessary. The aim of this research is to take the students' opinions about the impediments while learning mathematics. The questionnaire that prepared by researchers was given to 8th grade students. In the questionnaire, questions about maths lessons, maths teachers and mathematics learning process were asked to the students. The questions were arranged towards the experts' opinions. The impediments that in the mathematics learning process were determined with regard to the students' opinions. The results will be presented and based on these results, some recommendations will be given.

ITEC 2015

Mathematics Preservice Teachers' Opinions About Teaching Profession Skills And Deficiencies On Teaching Mathematics

Dilek Sezgin Memnun
Faculty of Education
Uludag University
Turkey
dsmemnun@uludag.edu.tr

Emre Dinç
Ahmet Keleşoğlu Education Faculty
Necmettin Erbakan University
Turkey
dincemre1991@gmail.com

ABSTRACT
Education is a necessary process that individuals get and develop the knowledge and skills necessary for their lives. Because of that, education could affect the individual's quality of life. High quality of education is requiring for the quality of teaching. For that, teachers are very important in this system. Teachers should have different types of knowledge such as psychology, sociology or technology in addition to subject area and pedagogical knowledge. In this context, there is much behaviour that is expected from teachers. Accordingly, it is important that these individuals have the necessary competences for the teaching profession. In other words, teacher qualification is a significant factor that directly affects the quality of education. Besides, it is important to reveal the opinions of the preservice teachers about how the teaching profession should be and they will be a teacher in the future. Besides, it is important to determine the levels of the deficiencies of the preservice teachers for deciding the improvement the quality of education. For this reason, it was aimed to examine their opinions about teaching profession skills and investigate the deficiencies on teaching mathematics. With this aim, it was carried out a total of 62 preservice teachers who were studying in one of the education faculties' pedagogical training department. In this context, an open-ended question was administered to the teachers. After that, it was observed the preservice teachers' courses in high schools and their courses were evaluated on an observation form. Besides, these courses were recorded on video and followed when needed. As a result of the research, it has been understood that their opinions often focus on the observance of individual differences, ensuring and sustaining interest to course, reduction of anxiety. The analysis indicated that content knowledge and individual features of preservice teachers were adequate while there were significant shortcomings in professional development.

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin yaşamları için gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları ve kendilerini geliştirebilmeleri için gerekli bir süreçtir. Bireylerin kendilerinden beklenen davranışları oluşturmalarına fayda sağlamakta ve bireylere hedeflerine ulaşmada rehberlik etmektedir (Celkan, 1989). Bu nedenle de, eğitimin kalitesi bireyin yaşam kalitesini etkileyebilir. Eğitimin kaliteli bir biçimde verilebilmesi için öğretimin kaliteli yapılması gerekir ki, bunun için de öğretimi yapan öğretmenler bu sistemde büyük önem taşır.

Öğretmen, "eğitim sektörü ile ilgili sosyo-kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan bir meslek adamı olarak insan davranışlarını oluşturmada görevli uzman kişi" olarak ifade edilebilir (Alkan, 1998; 2000). Daha kısa olarak ise, "eğitim ortamında istendik davranışları kazandıran profesyonel birey" olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2003). Öğretmen, eğitim-öğretim sürecinde hem çevrenin bir parçası hem de düzenleyicisi konumundadır (Taşdemir, 2007). Öğretmenlik mesleği alan bilgisi, genel kültür ve pedagoji bilgi ve becerisini gerektiren bir meslek dalıdır (Çakan, 2004). Bu nedenle, öğretmenin alan ve pedagoji bilgi ve becerisinin yanında eğitimle ilgili teknoloji kullanımı, psikoloji, sosyoloji gibi farklı türden bilgilere de sahip olması ve bu bilgilerini öğrencilere doğru bir biçimde aktarabilmesi önemlidir. Eğitim sürecinde genel olarak öğretmenden öğretim sürecinde öğrencinin gereksinimlerini ve bireysel farklılıkları dikkate alması, insan ilişkilerini ve iletişim becerilerini geliştirebilmesi, öğrencileri grup çalışmalarına özendirme ve grupta aktif rol almalarını sağlayabilmesi, boş zamanları değerlendirmede danışmanlık yapabilmesi, çevre incelemelerine rehberlik edebilmesi, öğrenciyi merkeze alması, özel eğitime ihtiyaç duyanlara yardım edebilmesi, öğretimi planlaması, öğretim sırasında uygun ve farklı yöntem ve teknikleri kullanması, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, devinimsel davranışlarını uygun yöntem ve araçlarla değerlendirmesi, öğretim materyallerini hazırlaması, öğrencileri doğru davranışlar sergilemeleri için özendirmesi, disiplinler arasında bağlantı

kurabilmesi, öğrendiğini öğretebilmesi, bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğrenciye kazandırması, zeka türleri ve öğrenme stillerini bilmesi, analiz ve eleştiri yapabilen bir düşünme yeteneğine sahip olması, yansıtıcı düşünce sistemine sahip olması, yeterli alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisine sahip olması (Aksu, 2005: 25; Çeliköz, 2000: 378; Erden, 1998: 45; Eşme, Temel ve Turaşlı, 2003) beklenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenden beklenilen pek çok davranış vardır. Dolayısıyla, bu bireylerin öğretmenlik mesleğinin gereğini yerine getirebilecek yeterliklere sahip olması önemlidir. Celkan (1989) tarafından da, öğretmenin eğitimdeki rolleri; *sosyalleştirici, sırdaş, öğretici, rehber, yargılayıcı, disiplinci ve himaye edici* olarak açıklanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenin bu beklentileri karşılayabilmesi için çok iyi yetişmiş olması ve özellikle öğretmenlik mesleğinin gereğini yerine getirebilecek genel ve özel yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Numanoğlu ve Bayır, 2009). Başka bir ifadeyle, öğretmen yeterliği eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin nasıl olması gerektiğine dair düşünceleri gelecekte nasıl birer öğretmen olmaya çalışacaklarını görme açısından önemlidir. Ayrıca, öğretmen adaylarının bu konudaki yeterliliklerinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi ise, eğitimin kalitesini artırmaya yönelik yapılacakların belirlenmesinde önemlidir.

Yeterlik, "bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular." (Akar, 2007). Öğretmen yeterliği ise, eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmen eğitimi için açılmış eğitim fakültelerinde eğitim süreci; alan bilgisi, öğretmenlik meslek formasyonu ve genel kültür alanında oluşturulmuş dersler yoluyla düzenlenmektedir. Bu üç alanda verilen eğitim sonucu öğretmen olan bireyin, gelecek neslin eğitimine rehberlik etme yeterliliği kazandığı düşünülmektedir (Kılıç ve Acat, 2007). Türkiye'deki Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2002 yılında yayımlanan *öğretmen yeterliliklerinin "öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi, öğretmenlerin seçimi, öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin hizmet-içi eğitimleri* ve *öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi"* amaçlarıyla kullanılacağı ifade edilmiştir. Bu yeterlilikler, öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksek okullara da gönderilmiş ve öğretmenlerin belirtilen yeterliliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmesi istenmiştir (Mahiroğlu, 2004; Seferoğlu, 2004).

Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumla ilgili olarak yapılmış olan farklı çalışmalara (Başbay, Ünver ve Bümen, 2009; Çetinkaya, 2009; Kyriacou ve Kunc, 2007; Piggf ve Marso, 1987) ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin yeterlik inançlarının incelendiği farklı araştırmalar (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Çapri ve Kan, 2007; Numanoğlu ve Bayır, 2009; Yıldızlı, 2011) olduğu da görülmüştür. Bu araştırmalardan farklı olarak, yapılan bazı araştırmalarda (Acat, Balbağ, Demir ve Görgülü, 2003; Arnon ve Reichel, 2007; Erişen ve Çeliköz, 2003; Işıksal ve Çakıroğlu, 2006; Walter ve Aktağ, 2005) ise, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin algıları ve yeterlilikleri incelenmiştir.

Bu araştırmalardan Acat ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan çalışmada Fen Edebiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinden öğretmen olmak isteyenlerle Tezsiz Yüksek Lisans programına devam eden ve Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının; devam ettikleri fakülteye, bölüme ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmenliğin sosyal boyutuna ilişkin orta düzeyde olumlu algılara sahipken, öğretmenlik formasyonu boyutunda çok yüksek düzeyde olumlu algılara, etik değerler ve kendi yeterlikleri konusunda da yüksek düzeyde olumlu algılara sahip oldukları görülmüştür. Arnon ve Reichel (2007) tarafından yapılan araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin algıladığı iki farklı öğretmen imajı (ideal öğretmen ve öğretmenlerin kendilerine ilişkin öz-imajları) incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, ideal öğretmen algısını içeren iki esas kategori olduğu görülmüştür. Bunlar; kişisel vasıflar, didaktik bilgiyle birlikte öğretilen dersle ilgili bilgi birikimidir. Çalışmada, öğretmen adayları ideal öğretmen profilini belirlerken bilgi birikimine büyük bir önem verdiklerini açıklamış fakat genel eğitim ve geniş bakış açısına daha az önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, bu öğrenciler tarafından ideal öğretmen profili açıklanırken sosyal hedefleri destekleyen bir birey olarak öğretmenin rolünden bahsedilmemiştir. Bu öğrenciler öğrenim yaşamları boyunca "empatik ve özenli öğretmen", "öğretim metotlarında bilgi birikimi" ve "liderlik"le ilgili özelliklerin geliştiğini, buna karşın öğrettikleri derse ilişkin bilgilerinin ya da genel bilgi seviyelerinin nerdeyse hiç gelişmediğini iddia etmişlerdir. Erişen ve Çeliköz (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise, teknik eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerini kısmen yeterli buldukları ve yeterlilik algılarının ise üniversite, bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklılık oluşmadığı rapor edilmiştir. Işıksal ve Çakıroğlu (2006) tarafından yapılan çalışmada ise, ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen

adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik yeterlilik algılarının öğrenim görülen üniversite ve üniversite sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, farklı üniversite seviyelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik algıları arasında anlamlı bir fark bulunamadığı rapor edilmiştir. Walter ve Aktağ (2005) tarafından yapılan araştırmada bir grup öğretmen adayının kendilerini mesleki açıdan ne derecede yeterli gördükleri incelenmiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarının yeterlilik duygusunun cinsiyete göre farklılaştığı fakat sınıf ve öğretmenlik kademe (ilkokul-ortaokul-lise) tercihine göre ise bir farklılık göstermediği açıklanmıştır. Bu araştırmada yapılan ise bu araştırmalardan farklı olarak Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olup Türkiye'deki bir eğitim fakültesinin pedagojik formasyon biriminde genel öğretmenlik alan bilgisi üzerine öğrenimlerine devam etmekte olan matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik bilgi ve becerileri hakkındaki düşüncelerinin ve bu konudaki yeterliliklerinin nitel araştırma yöntemleri aracılığı ile incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, aşağıda yer alan araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

1. Matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğinin nasıl olması gerektiği konusundaki düşünceleri nelerdir?
2. Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği konusundaki yeterlilikleri nelerdir?

Bu araştırma, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde pedagojik formasyon birimi matematik öğretmenliği grubunda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile gerçekleştirilecek olması yönüyle önemlidir. Çünkü bu araştırmada Fen-Edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri incelenecektir. Ayrıca, bu araştırmada, yapılan araştırmalardan farklı olarak yapılan gözlemler ve çekilen videolar üzerinden matematik öğretmeni adaylarının bu konudaki yeterlilikleri ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Araştırmanın bu yönüyle alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel bir araştırma olup, matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik bilgi ve becerileri hakkındaki düşüncelerinin incelendiği ve bu konudaki yeterliliklerinin araştırıldığı *betimsel tür*de bir *durum çalışması*dır. Durum çalışmasında, belirli bir duruma ilişkin sonuçların bütüncül bir yaklaşımla incelenerek ortaya koyulması amaçlanmaktadır (Ekiz, 2003). Bu yöntem bilgi toplama, toplanan bilgileri organize etme, yorumlama ve araştırma bulgularına ulaşma gibi basamakları içermektedir (Vural ve Cenkseven, 2005).

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki farklı Fen-Edebiyat fakültelerinden mezun olup 2014-2015 akademik yılı bahar döneminde Eğitim Fakültelerinin Pedagojik Formasyon Birimi Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği grubunda öğretmenlik sertifikası almak üzere öğrenim görmekte olan son dönem öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş ve 2014-2015 akademik yılı bahar döneminde İç Anadolu'da bulunan büyük bir üniversitenin Eğitim Fakültesinin Pedagojik Formasyon Birimi Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği grubunda öğretmenlik sertifikası almak üzere öğrenim görmekte olan, araştırmaya katılma konusunda istekli olan ve aynı zamanda farklı liselerde öğretmenlik uygulaması dersini almakta olan toplam 62 lise matematik öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Bu matematik öğretmeni adaylarının 22(%35.5)'si erkek ve 40(%64.5)'ı kız öğrencidir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, *ilk olarak* içerik analizi çalışmalarında yer alan soru tiplerinden yararlanılarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerinin ortaya koyulabileceği tarzda açık uçlu bir soru hazırlanmıştır. *"Bir matematik öğretmeninin öğrencilerine yaklaşımı nasıl olmalıdır?"* biçimindeki bu araştırma sorusu, Fen Fakültesi mezunu olan ve öğretmenlik sertifikası almak için öğrenim görmekte olan matematik öğretmeni adaylarına yazılı olarak yöneltilmiştir. Uygulama esnasında, öğretmen adayları kendilerine yöneltilen bu açık uçlu soruya verdikleri cevaplarda özgür bırakılmış ve mümkün olduğunda detay yazmaları istenmiştir. Adayların bu soruyu cevaplamaları yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin kendilerine verilen çalışma kâğıtlarına gerçek düşüncelerini yazdıkları varsayılmıştır.

İkinci olarak, matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği konusundaki yeterliliklerinin araştırılması

amacıyla öğretmen adaylarının uygulama okullarında verdikleri dersler gözlenmiş ve araştırmaya katılan her bir öğretmen adayı için yapılan gözlemler esnasında öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okulları tarafından kullanılan gözlem formundan yararlanılarak hazırlanan bir gözlem formu (Ek 1) doldurulmuştur. Ayrıca, bu ders anlatımları videoya kaydedilmiş ve formda eksik kalan ya da kontrol gereken durumlarda da çekilen videolardan yararlanılarak bu gözlem formları tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında ulaşılan veriler *içerik analizi* aracılığı ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, elde edilen veriler önce kavramsallaştırılır, sonra bu kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenir ve bu düzenlemeden yola çıkarak veriyi açıklayan temalar belirlenir. Bu araştırma verileri *verilerin kodlanması, temaların kodlanması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi* ve *tanımlanması* aşamaları gerçekleştirilerek analiz edilmiştir. *Verilerin kodlanması* aşamasında, öncelikle öğrencilerin çalışma kâğıtlarında yer alan sorulara verdikleri cevaplar defalarca okunmuş ve araştırma için önemli olan boyutlar belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından, yapılan incelemeler sonucunda elde edilen ifadeler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği anlaşılmaya çalışılmıştır. *Temaların kodlanması* aşamasında, kendi içerisinde anlamlı bir bütün oluşturan ve araştırma ile ilgili olan cevapları içeren bu bölümler kodlanmıştır. Ardından, ulaşılan bu kodlar içerisinde birbiri ile benzer olan kodlar bir araya getirilmiştir. Bu esnada araştırmanın amacına uygun olmayan bazı kodlar çıkarılıp, gerekli durumlarda amaca uygun olan bazı kodlar ise eklenmiştir. Böylelikle, en genel düzeydeki temalar ve bu temalar altında alt temalar ortaya çıkarılmıştır. Bu alt temalar altında da kodlar organize edilerek tanımlanmıştır. Daha sonra, *veriler* ortaya çıkan *kodlara ve temalara göre düzenlenmiş* ve betimlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227-239). Bu araştırmada, araştırma verilerinin elde edilmesini sağlayan iki araştırma problemi en genel düzeydeki iki temayı oluşturmuştur. Araştırma verilerinden elde edilen bu iki tema için *matematik ve matematik eğitimi bilgisi, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme* ve *diğer mesleki yeterlilikler* olmak üzere *dört* farklı alt tema belirlenmiştir. Ardından, bu alt temalar kullanılarak kodlar belirlenmiş ve elde edilen bu kod ve temaların oluşturduğu bulgular yorumlanmıştır.

Araştırma verileri, Excel aracılığı ile gerçekleştirilen *kategorisel analiz* ve *frekans analizi* kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizlerde, araştırma kapsamında elde edilen yazılı biçimdeki nitel veriler içerik analizinin gerektirdiği yukarıda açıklanan süreçlerden geçirilerek sayılara indirgenmiştir. Böylelikle, araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya ve yanlılığı azaltılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, tema ve alt temalar arasında karşılaştırma yapılabilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına ilişkin rapor yazımında da, araştırma verilerinin *akla yatkınlık, bireylerin deneyimlerine uygunluk, inandırıcılık, önem* ve *okunurluk* özelliklerini taşımasına dikkat edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde; araştırmaya katılan lise matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik bilgi ve becerileri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi ve bu konudaki yeterliliklerinin araştırılması amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda ulaşılan araştırma bulgularına yer verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan iki araştırma problemi için elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda ulaşılan bulguları açıklanmıştır.

Bu araştırmada yer alan bu iki araştırma problemi için belirlenen iki farklı tema *matematik ve matematik eğitimi bilgisi, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme* ve *diğer mesleki yeterlilikler* alt temaları altında toplanarak incelenmiştir. Lise matematik öğretmen adaylarının araştırma sorularına verdikleri cevapların bu *dört* farklı alt tema altında toplanması sonucunda ulaşılan yüzde ve frekans değerlerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Adayların öğretmenlik bilgi ve becerileri hakkındaki düşüncelerini ve bu konudaki yeterliliklerini ortaya koyan ifadelerinin alt temalara dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenme-Öğretme süreci	165	53.40
Matematik ve matematik eğitimi bilgisi	124	40.13
Değerlendirme	15	4.85
Diğer mesleki yeterlilikler	5	1.62
Toplam	309	100.00

Buna göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik bilgi ve becerileri hakkındaki düşünceleri ve bu konudaki yeterlilikleri incelendiğinde ağırlıklı olarak *öğrenme-öğretme süreci* ve *matematik ve matematik eğitimi bilgisi* alt temalarına ilişkin ifadeler (sırasıyla %53.40 ve %40.13) dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının *değerlendirme* ve *diğer mesleki yeterlilikler* alt temalarına ilişkin yüzde oranlarının (sırasıyla %4.85 ve %1.62) diğer iki alt temaya ilişkin yüzde oranlarına kıyasla düşük olduğu görülmüştür. Aşağıda bu araştırmada yer alan her bir alt tema için elde edilen bulgular detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Bilgi ve Becerileri Hakkındaki Düşünceleri

Araştırmaya katılan 62 öğretmen adayı kendilerine yöneltilen "*Bir matematik öğretmeninin öğrencilerine yaklaşımı nasıl olmalıdır?*" biçimindeki araştırma sorusunu toplam 50 ifade kullanarak cevaplamışlardır. Bu adayların öğretmenlik bilgi ve becerileri hakkındaki düşüncelerine ilişkin ifadelerinin araştırmanın alt temaları için dağılımına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 2. Adayların düşüncelerini ortaya koyan ifadelerinin alt temalara dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenme-öğretme süreci	23	46.0
Matematik ve matematik eğitimi bilgisi	20	40.0
Diğer mesleki yeterlilikler	5	10.0
Değerlendirme	2	4.0
Toplam	50	100.0

Araştırmaya katılan öğretmen adayları öğretmenlik bilgi ve becerileri hakkındaki düşüncelerini ortaya koyan ifadelerini açıklarken en çok ifadeyi *öğrenme-öğretme süreci* ve *matematik ve matematik eğitimi bilgisi* alt temalarına ilişkin ifadelerde (sırasıyla %46.0 ve %40.0) kullanmışlardır. Bununla birlikte; *diğer mesleki yeterlilikler*e ilişkin ifadeleri (%10.0) de, bu öğretmen adaylarının bunlar hakkında yeterlilikleri bulunduğuna inandıklarını gösterir niteliktedir. Ayrıca, *değerlendirme* (%4.0) konusundaki düşüncelerine ilişkin ifadeler de kullanmışlardır.

Adayların öğretmenlik bilgi ve becerileri hakkındaki düşüncelerine ilişkin olarak alt temalar kapsamında belirlenmiş olan kodlar aşağıda yer alan tablolarda detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

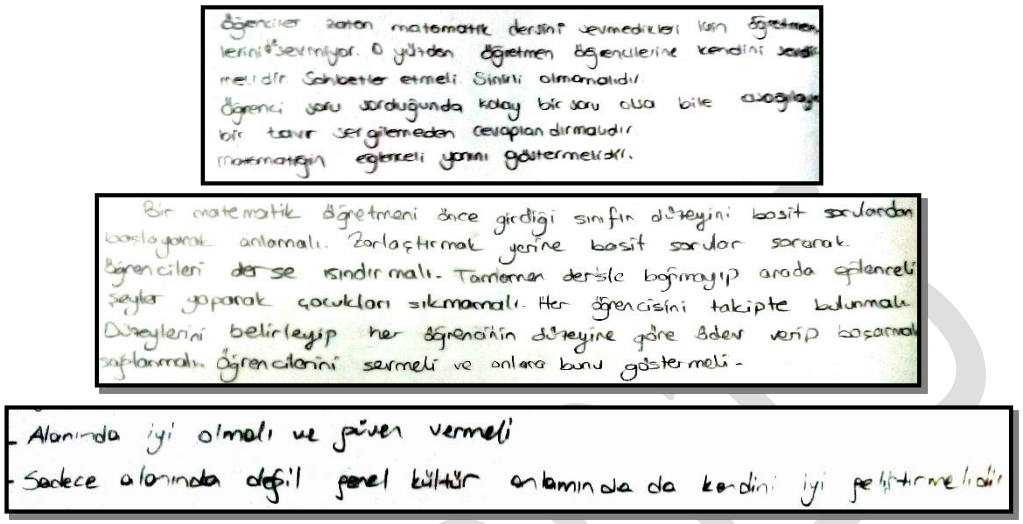
Tablo 3. Adayların alt temalar kapsamında yer alan düşüncelerini ortaya koyan kodlara ilişkin yüzde ve frekans değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenme-öğretme süreci		
İletişim	13	26.0
Sınıf yönetimi	4	8.0
Öğretim süreci	4	8.0
Planlama	2	4.0
Matematik ve matematik eğitimi bilgisi		
Matematik eğitimi bilgisi	17	34.0
Matematik bilgisi	3	6.0
Diğer mesleki yeterlilikler		
Okul etkinliklerine katılma	3	6.0
Çevresine iyi örnek olma	2	4.0
Değerlendirme		
Öğrencilere doğru dönüt verme	2	4.0
Toplam	50	100.0

Araştırmaya katılan öğretmen adayları öğretmenlik bilgi ve becerileri hakkındaki düşüncelerini ortaya koyan ifadelerine ilişkin toplam 50 ifade kullanmışlardır. Yapılan incelemelerde, bu konudaki düşüncelerine ilişkin ifadelerinin önemli bir bölümünün öğrenme-öğretme sürecinde iletişim (%26) ve matematik eğitimi bilgisine (%34) ilişkin olarak kullandıkları ifadeler oldukları görülmüştür. Bununla birlikte, sınıf yönetimi (%8) ve öğretim sürecinin (%8) öğretmenlik bilgi ve becerileri arasında önemli olduğunu da belirtmişlerdir. Ayrıca, bazı öğretmen

adayları da öğretimi planlama (%4), matematik bilgisi (%6), okul etkinliklerine katılma (%6), çevresine iyi örnek olma (%4) ve öğrencilere doğru dönüt verme (%4) konularındaki düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan bu öğretmen adaylarının bir öğretmenin öğrencilerine yaklaşımının nasıl olması gerektiğine ilişkin düşüncelerini belirten ifadelerinden örneklere Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen adaylarının ifadelerinden örnekler

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Konusundaki Yeterlilikleri

Araştırmaya katılan 62 öğretmen adayının her biri için doldurulan görüşme formlarında yer alan ifadelerin araştırmanın alt temalarına dağılımına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4. Adayların öğretmenlik konusundaki yeterliliklerinin alt temalara dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenme-Öğretme süreci	142	54.8
Matematik ve matematik eğitimi bilgisi	104	40.2
Değerlendirme	13	5.0
Diğer mesleki yeterlilikler	0	0.0
Toplam	259	100.0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uygulama okullarında verdikleri dersler gözlenmiş ve araştırmaya katılan her bir öğretmen adayı için yapılan gözlemler esnasında öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okulları tarafından kullanılan gözlem formundan yararlanılarak hazırlanan bir gözlem formu (Ek 1) doldurulmuştur. Bu ders anlatımları videoya kaydedilmiş ve formda eksik kalan ya da kontrol gereken durumlarda da çekilen videolardan yararlanılarak bu gözlem formları tamamlanmıştır. Bu kapsamda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının özellikle de *öğrenme-öğretme süreci* ile *matematik ve matematik eğitimi bilgisi* (sırasıyla %54.8 ve %40.2) konularında yeterli oldukları görülmüştür. Bununla birlikte; *değerlendirme* (%5.02) oranının bu kadar düşük olması, öğretmen adaylarının bu konuda yetersizliklerine işaret etmektedir.

Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik konusundaki yeterliliklerine ilişkin olarak alt temalar kapsamında belirlenmiş olan kodlar aşağıda yer alan tablolarda detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

Tablo 5. Adayların alt temalar kapsamında yer alan yeterliliklerini ortaya koyan kodlara ilişkin yüzde ve frekans değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenme-öğretme süreci		
İletişim	68	26.3
Sınıf yönetimi	33	12.7
Öğretim süreci	24	9.3
Planlama	17	6.6
Matematik ve matematik eğitimi bilgisi		
Matematik bilgisi	82	31.6
Matematik eğitimi bilgisi	22	8.5
Değerlendirme		
Öğrencilere doğru geri dönüt verme	13	5.0
Diğer mesleki yeterlilikler		
Okul etkinliklerine katılma	0	0.0
Çevresine iyi örnek olma	0	0.0
Toplam	259	100.0

Araştırma sonucunda yapılan incelemelerde, adayların büyük çoğunluğunun araştırma kapsamına alınan ve yukarıda da açıklanan tabloda yer alan tema ve alt temalar konusunda yetersiz oldukları anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının bir kısmının (%31.6) üniversite yaşamları boyunca eğitimini aldıkları matematik temel alanı konusunda yeterli oldukları dikkat çekicidir. Bununla birlikte, adayların bir kısmının (%26.3) ise, matematik derslerinde öğrencileri ile iletişim konularında yeterli oldukları anlaşılmıştır. Özellikle de, lise matematik öğretmeni adaylarının az bir kısmının matematik eğitimi bilgisinde (%8.5) yeterli olması da dikkat çekicidir. Öğretmen adaylarının *öğrenme-öğretme süreci*ne ilişkin sınıf yönetimi, öğretim süreci ve planlama (sırasıyla %12.7, %9.3 ve %6.6) konularında büyük oranda yetersiz seviyede olduğu da anlaşılmıştır.

SONUÇLAR

Bu araştırmada, lise matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik bilgi ve becerileri hakkındaki düşünceleri ile bu konudaki yeterlilikleri incelenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda elde edilen araştırma bulguları *matematik ve matematik eğitimi bilgisi, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme* ve *diğer mesleki yeterlilikler* alt temaları altında toplanarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde en çok *öğrenme-öğretme süreci* ile *matematik ve matematik eğitimi bilgisi*ne önem verdikleri ve ağırlıklı olarak bu konudaki düşüncelerini açıkladıkları anlaşılmıştır. Bu sonuç, Arnon ve Reichel (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ulaşılan öğretmen adaylarının ideal öğretmen profilini belirlerken bilgi birikiminin yanında genel eğitim bilgilerine de önem verdikleri sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının uygulama okullarında verdikleri derslerin gözlenmesi ve bu esnada araştırma kapsamına alınan gözlem formunun doldurulması sonucunda ise, araştırmaya katılan lise öğretmeni adaylarının önemli bir kısmının *öğrenme-öğretme süreci* konusunda ve *matematik ve matematik eğitimi bilgisi* hakkında yetersiz oldukları anlaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar araştırmaya katılan lise öğretmeni adaylarının bu iki temanın matematik eğitimindeki öneminin farkında olmakla birlikte, yeterli düzey bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını göstermektedir. Ulaşılan bu sonuçlar, Erişen ve Çeliköz (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda ulaşılan öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerini kısmen yeterli buldukları sonucu ile örtüşmemektedir. Bu durumun, bu araştırmanın teknik eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu farklılıklar da, bu araştırmada yer alan öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde lisans öğrenimlerini tamamlamış olan öğretmen adaylarına nazaran öğretmenlik bilgi ve becerileri bakımından daha yetersiz kaldıklarına işaret etmektedir. Ayrıca, bazı öğretmen adayları da *değerlendirme* bölümüne ilişkin düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bu durum da, bu adayların matematik öğrenimini sadece sonuca ulaşma olarak düşünmediklerini göstermektedir. Yine bu durum, bu az sayıdaki öğretmen adayının gelecekte sahip olmak istedikleri öğrenmen profilinde dikkat ettikleri bölümün eğitim ve öğretim süreci olduğuna, sadece sonuca odaklı öğretim yapmak istemediklerine dikkati çekmektedir. Ulaşılan bu sonuçlar da, çok az sayıda öğretmen adayının matematik eğitiminde *değerlendirme*nin öneminin farkında olduğu anlaşılmış ve bununla birlikte de bu öğretmen adaylarının çok azının matematik eğitiminde

*değerlendirme*de yeterli bulunmuştur. Bu durum ise, öğretmen adaylarının bu konuda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını düşündürmektedir. Eğitim fakültelerinin pedagojik formasyon birimlerinde verilen genel öğretmenlik alan bilgisi derslerinde öğretimi değerlendirmeye daha çok önem ve yer verilmesi, adayların bu bilgi ve becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmaya katılan lise matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik bilgi ve becerileri hakkındaki düşüncelerini ortaya koydukları ifadeler incelendiğinde, adayların önemli bir kısmının öğrenme-öğretme sürecinde iletişim ve matematik eğitimi bilgisi hakkındaki düşüncelerini açıkladıkları görülmüştür. Bu durum, bu öğretmen adaylarının öğrencilerle iletişime ve matematik eğitimi bilgisine önem verdiklerini düşündürmektedir. Yapılan gözlemler ise, adayların büyük çoğunluğunun matematik eğitimi bilgisi bakımından yetersiz olduğu ortaya koymuştur. Ulaşılan bu sonuçlar da, adayların eğitimlerinin son aşamasında olmalarına rağmen matematik eğitimi konusunda yeterli bilgi ve beceri düzeyinde olmadıklarına işaret etmektedir. Bu kapsamda, adayların matematik eğitimi bilgisi konusunda özel öğretim yöntem ve tekniklerini bilmemeleri, teknolojiden neredeyse hiç yararlanmamaları da dikkat çekicidir. Derse ve konuya uygun materyal seçme ve kullanma, konuya uygun etkinlik düzenleme ve yaşamla ilişkilendirme de adayların yetersizlikleri konusunda öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, iletişim konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olan adayların sayısı da yadsınamayacak kadar çoktur. Bu durum da, bir kısım öğretmen adaylarının iletişimin öğretimdeki öneminin hem farkında olduğunu hem de yeterli olduğunu düşündürmektedir. Bu durum ise, adayların aldıkları eğitim derslerinin yanında öğretmenlik uygulaması derslerinde öğrendiklerinin de etkili olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, az sayıda öğretmen adayı da sınıf yönetimi ve öğretim süreci hakkındaki düşüncelerini yazmışlardır. Bu durum ise, sınıf yönetimi ve öğretim sürecinin az sayıda öğretmen adayı tarafından da olsa önemli görüldüğüne işaret edebilir. Ders esnasında öğrencilerin başarı durumlarını belirlemeye çalışma ve sınıf yönetimi konusunda derse uygun giriş yapma ve ödevlendirmenin de yetersiz olması dikkat çekicidir. Öğretimi planlama konusundaki düşüncelerin azlığı, öğretmenlik eğitimi sürecinde alınan eğitimde adayların matematik derslerinde kullanılacak materyalleri konuya ve öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçebilme, ders planını yazabilme, konuyu önceki ve sonraki konularla ilişkilendirme konularına daha çok yer verilmesinin önemine işaret edebilir. Öğretmen adaylarının öğretimi planlama, sınıf yönetimi ve öğretim süreci konularındaki yetersizlikleri bunu destekler niteliktedir. Matematik bilgisi hakkındaki düşüncelerinin azlığı ise, adayların bu temel alanda kendilerini yeterli görmelerine bağlanabilir. Bununla birlikte, yapılan gözlemlerde adayların önemli bir kısmının matematik bilgisi hakkında yetersiz oldukları görülmüştür. Okul etkinliklerine katılma oranının azlığı ise, öğretmen adaylarının eğitimin sadece sınıfta yapılabilir olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bununla birlikte, çevresine iyi örnek olma konusunda da az sayıda düşünce belirtmiş olmaları toplumda öğretmenlere ne kadar ihtiyaç olduğunun adaylar tarafından fark edilemediğini göstermektedir. Aynı zamanda, bu araştırmada çok az sayıda aday okul etkinliklerine katılma ya da çevresine iyi örnek olma konularındaki düşüncelerini ifade etmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç da, Arnon ve Reichel (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda açıklanan öğretmen adaylarının ideal öğretmen profilini açıklarken sosyal hedefleri destekleyen bir birey olarak öğretmenin rolünden bahsetmemeleri durumu ile benzeşmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının *değerlendirme* alt teması kapsamında yer alan doğru dönüt verme konusunda da çok az sayıda düşünce belirtmiş olmaları da dikkat çekicidir. Bu durum, adayların sürece odaklı bir eğitim görüşü olduğunu ancak eğitimde öğrencilerin dönüt beklediklerini ve öğrenmelerini bununla sağlayabileceklerini göremediklerine işaret etmektedir. Yapılan gözlemlerde de, adayların neredeyse tamamının bu konuda yetersiz oldukları anlaşılmıştır.

Kaynaklar

Acat, B.M., Balbağ, M.Z., Demir, B. ve Görgülü, A. (2003). Fen-Edebiyat, Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik meslek algıları. I. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, Izmir.

Akar, E. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine verdikleri değer ve mesleki yeterlilikleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Aksu, M. (2005). Eğitim fakültelerinin değişen rolleri ve Avrupa boyutu. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu kitapçığında yayınlanmış bildirileri (s. 25-42), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aktağ, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*.

Alkan, C. (1998). Öğretmenlik mesleğinde istihdam. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 241*, 12-18.☒

Alkan, C. (2000). *Meslek ve öğretmenlik mesleği*. Öğretmenlik mesleğine giriş (Ed. V.Sönmez) kitabı içerisinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13*(5), 441–464.
Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N.T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*(59), 345-366.
Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 99-113.
Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve ünvan değişiklikleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 63-83.
Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine gore incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 33-53.
Çeliköz, N. (2000). *Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği*. Öğretmenlik mesleğine giriş (Ed. Özdemir, Ç.) kitabı içerisinde (s. 331-388). Ankara: Asil Yayıncılık.
Celkan, H.Y. (1989). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: MEB.
Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online, 8(2),* 298-305.
Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: nitel, nicel ve eleştirel kuram metadolojileri.* Ankara: Ani Yayıncılık.
Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkim Yayıncılık.
Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(4), 427-439.
Eşme, İ., Temel, A. ve Turaşlı, N.K. (2003). İstanbul ili Maltepe ve Kartal ilçeleri öğretmen profili araştırması. Maltepe Üniversitesi. Retrieved on May 12, from http://maltepe.edu.tr/haberler/org-ars.doc.
Işıksal, M., & Çakıroğlu, E. (2006). Pre-service mathematics teachers' efficacy beliefs toward mathematics and mathematics teaching. *Hacettepe University Journal of Education*, *31*, 74-84.
Kılıç, A., & Acat, M. B. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*, 21-36.
Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education, 23,* 1246–1257.
Mahiroğlu, A. (2004). Öğretmen yeterlilikleri bakımından eğitim fakültelerinin öğrencilerini yetiştirme düzeyleri. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi bildirileri (s. 435-465). Ankara: Gazi Üniv.
Milli Eğitim Bakanlığı (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: MEB.
Numanoğlu, G., & Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 197-212.
Piggf, F.L., & Marso, R.N. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, *81*(2), 109-115.
Seferoğlu, S.S. (2004). Teacher candidates' evaluation of their teaching competencies. *Hacettepe University Journal of Education, 26,* 131-140.
Sönmez, V. (2003). *Eğitimin tarihsel temelleri*. Öğretmenlik mesleğine giriş (Ed. V. Sönmez) kitabı içerisinde. Ankara, Turkey: Ani Publ.
Taşdemir, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin okul, meslektaşları ve kendi mesleki yeterliklerini algılamaları. *Milli Eğitim Dergisi, 36*(174), 171-191.
Vural, R.A., & Cenkseven, F. (2005). Eğitim araştırmalarında örnek olay (vaka) çalışmaları: Tanımı, türleri, aşamaları ve raporlaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(10), 126-139.
Yıldızlı, H. (2011). İlköğretim matematik öğretmenlerinin genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları (Ankara ili örneği). (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
Yıldırım, A., Simsek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (5.Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Meslek Yüksekokullarının Tekstil Bölümlerinde Mesleki Eğitimin Üniversite Sanayi İşbirliği İle Geliştirilebilmesi

Hayri Şen
Trakya Üniversitesi / Edirne Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu
hayrisen@trakya.edu.tr

ÖZET

Meslek Yüksekokulunda teorik ve uygulama eğitimi alan öğrencilerin yoğun ve dikkat gerektiren eğitim süreçlerinde Üniversite Sanayi işbirliği vasıtası ile dünya sektörleri ve ülkemiz sektörleri arasında önemli ölçüde yer alan ve almaya devam edecek olan emek yoğun tekstil sektörünün mesleki eğitiminin sadece pratik bilgi eğitimi ile kalmaması gerekir ve yenilikçi üretim tekniklerinin geliştirilerek uygulamaya dökülmesi kaçınılmazdır.

Günümüzden yaklaşık 100 yıl kadar öncesine baktığımızda insan emeğinin üretimde ki payı %90'lar civarında olduğu halde sanayileşmenin ve yenilikçi gelişmelerin de katkısıyla üretimdeki bu insan emeğinin katkısı %10 civarlarında olduğu görülmektedir. İnsan emeğinin sanayide ki yerinin bu kadar azalmasına rağmen Tekstil sektöründe yer alan insan gücünün yerinin payı büyük önem arz etmektedir.

Özellikle günümüz koşullarıyla Tekstil Sektörü moda ve yenilik olguları çerçevesinde kendini yenilemeye ve geliştirmeye devam edebilmesi için verimli insan gücüne ihtiyaç duymaktadır. Verimli insan gücünün sağlanabilmesi için de tekstil sektörünün ihtiyaç duyduğu teknisyen ve teknikerlerine yetiştiren eğitim kurumlarının burada eğitim alanların tekstil sanayinde uzmanlaşmak istedikleri departmanlarda uygulamalı eğitim görmeleri mesleki eğitimde ki verimin artmasına ve gelişmesine olanak sağlayacaktır.

Mesleki eğitimin geliştirilmesi ve verimliliğinin arttırılması amacı ile bu çalışmada; Meslek Yüksekokulunda Tekstil Bölümünde okuyan öğrencilerin mesleki eğitimlerinin geliştirilmesinin üniversite sanayi işbirliği ile sağlanabilmesi üzerinde durulmuştur ve belirtilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Meslek Yüksekokulu, Tekstil Bölümü, Mesleki Eğitim, Üniversite Sanayi İşbirliği.*

Giriş

Günümüzden yaklaşık 100 yıl kadar öncesine baktığımızda insan emeğinin üretimde ki payı %90'lar civarında olduğu halde sanayileşmenin ve yenilikçi gelişmelerin de katkısıyla üretimdeki bu insan emeğinin katkısı %10 civarlarında olduğu görülmektedir. İnsan emeğinin sanayide ki yerinin bu kadar azalması ile birlikte; Tekstil sektöründe yer alan insan gücünün yerinin payı büyük önem arz etmektedir.
Dünya çapında sanayinin hızla gelişmesine rağmen insan emek gücüne ihtiyacı bitmeyen bir sektör olan Tekstil sektörü, yetişmiş insan gücünü mesleki eğitim almış bireyler vasıtası ile karşılama ihtiyacı duymaktadır.
Dünyanın birçok ülkesinde tekstil alanında çalışmalarını sürdüren yetişmiş iş gücü potansiyeli mesleki eğitim kurumlarında ve üniversitelerde gerekli eğitim, öğretim ve uygulama süreçlerinden geçerek yetişen çalışanlardan oluşmaktadır.
Meslek Yüksekokulunda teorik ve uygulama eğitimi alan öğrencilerin yoğun ve dikkat gerektiren eğitim süreçlerinde Üniversite Sanayi işbirliği vasıtası ile dünya sektörleri ve ülkemiz sektörleri arasında önemli bir yere sahip olan ve sahip olmaya devam edecek olan tekstil sektörünün; mesleki eğitiminin sadece pratik bilgi eğitimi ile kalmaması gerekliliğinin ve yenilikçi üretim tekniklerinin geliştirilerek uygulamaya alanlarına dökülebilmesi gerekliliğinin bizlere kaçınılmaz olduğunu göstermektedir.
Günümüz koşullarında; Tekstil Sektörü moda ve yenilik olguları çerçevesinde kendini yenilemeye ve geliştirmeye devam edebilmesi için verimli insan gücüne ihtiyaç duymaktadır.
Verimli insan gücünün sağlanabilmesi için de tekstil sektörünün ihtiyaç duyduğu teknisyenlerini ve teknikerlerini yetiştiren eğitim kurumlarının ve üniversitelerin; Tekstil Bölümünde okuyan öğrencilerinin mesleki eğitimlerinin geliştirilmesinin üniversite sanayi işbirliği ile sağlanabilmesi eğitim alanlarının tekstil sanayinde uzmanlaşmak istedikleri departmanlara kaydırılarak uygulamalı eğitim görmeleri mesleki eğitimde ki verimin artmasına ve gelişmesine olanak sağlayacaktır.

Türkiye'de Yükseköğretimde Ön Lisans Öğrencilerine Yönelik Gelişmeler ve Sayısal Değerler

Bilim ve teknikte ilerlemeler kaydetmek, araştırma ve incelemeler yaparak sonuçlarını gelişmeler doğrultusunda kullanabilmek ile bu çalışmaları yaparken gelişmiş ve yetişmiş insan gücünü ortaya koyabilmek günümüzün en önemli gelişme faktörlerindendir. Öğrencilerin ilgileri, becerileri, yetenekleri çerçevesinde eğitimlerini istedikleri alanda içerisinde bulundukları ve bulunacakları çalışma ortamına adaptasyonlarını en yüksek düzeyde sağlayabilmeleri açısından alacakları eğitimin öneminin kaçınılmaz olduğu aşikârdır. Bunun sağlanabilmesi içinde ülkeler ortaöğretime dayalı olan yükseköğretimlerine gerekli önemi ve katkıyı sağlayarak gelişmiş ve yetişmiş insan gücüne olan gereksinimleri çerçevesinde ilerlemeler kaydetmektedir.

Yükseköğretimde gerekli alt yapının oluşturularak özellikle çoğunluğu sosyal ve teknik bilimler alanlarında ön lisans örgün eğitim ve ikinci öğretim programlarda artış olması belirli sektörlerin ara eleman ihtiyacının sağlanabilmesi amacına yönelik olarak ilerlemeler ve gelişmeler kaydetmektedir. Tablo 1'de görüldüğü gibi Türkiye'de son 10 yılda eğitim gören ve görmeye devam eden ön lisans programına kayıtlı öğrenci sayıları 2005 yılından bu yana sürekli bir ivme ile öğrenci sayılarında yükselme göstermektedir. Öğrenci sayılarındaki bu artış özellikle ön lisans örgün eğitimin, ikinci öğretimin, açık öğretimin ve vakıf üniversitelerindeki ön lisans eğitimlerinin desteklenmesi ve alt yapılarının güçlendirilmesi ile sağlanabilmiştir.

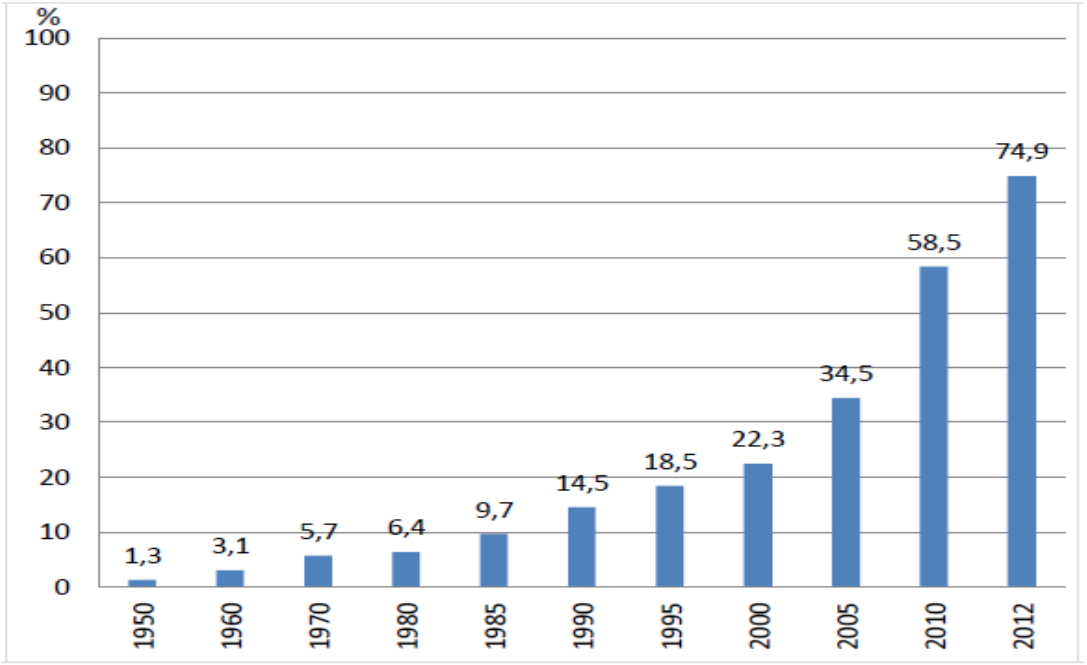
Sektörlerin ara eleman ihtiyacının sağlanabilmesi ve piyasa koşullarında rekabet edebilecek mezunların verilebilmesi amacıyla günümüzde görülen öğrenci sayısını yakalayabilmek uzun zaman almıştır. Bu zaman dilimi içerisinde alt yapıların güçlendirilmesi ve geliştirilmesi kalitenin arttırılması göz önünde bulundurularak ilerlemeler kaydedildiği gözlenmektedir.

Tablo 1: Türkiye'de Son 10 Yılda Eğitim Gören ve Göremeye Devam Eden Ön lisans Programına Kayıtlı Öğrenci Sayıları [3]

Eğitim Öğretim Yılı	Bay Öğrenci Sayısı	Bayan Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
2014-2015	1062823	950939	2013762
2013-2014	527010	327563	854573
2012-2013	464440	291349	755789
2011-2012	410883	251376	662259
2010-2011	370380	224672	595052
2009-2010	368003	225952	593955
2008-2009	340091	208604	548695
2007-2008	315013	187609	502622
2006-2007	301158	181050	482208
2005-2006	277705	163309	441014

Öğrenci sayılarındaki bu artışın en önemli etmenlerinden olan eğitim verilecek yerlerin ve mekânların arttırılmasıdır. Şekil 1'de de Türkiye'de 1950-2012 yılları arasında yükseköğretimde brüt okullaşma oranlarını gösteren grafikten net bir şekilde çıkarılabilmektedir. Eğitim için gerekli olan okulların iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve alt yapılarının güçlendirilmesi eğitim alan ve alacak öğrenci sayılarını doğrudan etkilemektedir.

Şekil 1: Türkiye'de 1950-2012 yılları arasında yükseköğretimde brüt okullaşma oranları[4]



(**Kaynak**: 1994 öncesi için DPT, 1995 sonrası için TÜİK verileri kullanılmıştır.)

Okullaşma oranlarının artması ile birlikte sektörlerden gelen verimli insan gücü ihtiyacı; gelecekte ilgilendikleri sektörlerde çalışanların yapacakları işlerde en iyi vasıflarda olabilmelerini sağlayacaktır. İnsan emek gücüne ihtiyaç bir sektör olan Tekstil Sektörü için Yükseköğretimin ve özellikle bu eğitim öğretim programlarında öğrenim görecek öğrencilerin Tekstil sektörüne ve işletmelerine adaptasyonları için önemli bir etken olan Üniversite Sanayi İşbirliğinin sağlanması gerekliliktir. Tablo 2'de görüldüğü gibi Üniversite Sanayi İşbirliğinin sağlanmasının da katkısıyla Tekstil, Giyim, Ayakkabı, Deri Bölümlerine ilginin arttığını göstermektedir. Bu bölümlerin programlarında istenen vasıfları kazanabilme yetisini de öğrencilere sunmaktadır.

Tablo 2: 2014-2015 Eğitim ve Öğretim Dönemlerinde Tekstil, Giyim, Ayakkabı, Deri Bölümlerinde Ön lisans Düzeyindeki Yer Alan Öğrenci Sayıları [3]

Eğitim Öğretim Yılı	**TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI**		
2014-2015	**Bay Öğrenci Sayısı**	**Bayan Öğrenci Sayısı**	**Toplam Öğrenci Sayısı**
TEKSTİL, GİYİM, AYAKKABI, DERİ	3864	9988	13852

Öğrencilerin uygun koşullarda eğitim alma imkânına sahip olmaları onların verimliklerini ve eğitim alma isteklerini olumlu yönde etkileyecektir. Verimliliğin artması ile de oluşturulacak hizmet ve ürünlerin gerek

işletmelerde gerekse hizmet alanlarında katma değeri daha yüksek yükte hafif pahada ağır diye tabir edilen hizmet ve ürünlerin elde edilmesinin yolunun açılması sağlanacaktır.

Öğrenci sayılarının artması ve eğitimin sadece belirli bir yaş grubuna değil geniş kapsamlı olarak ele alınarak A'dan Z'ye gelişme ve yetişme isteği olan herkese sunulabilmesi eğitimin ana faktörü olan eğitilmenin, yeni bilgiler ve uygulama yetileri öğrenebilmesinin yanında, sosyalleşmenin, kültürel değerlerin kazanılmasının ve arttırılmasının, ekonomik özgürlüklerin sağlanabilmesinin önünün açılmasını sağladığından toplumun daha mutlu, huzurlu, sevgi dolu olması da sağlanacaktır.

Tekstil Bölümlerinde Mesleki Eğitimin Üniversite Sanayi İşbirliği İle Güçlendirilmesi

Günden güne gelişmekte olan Tekstil Sektörü özellikle Üniversite Sanayi işbiriliği ile sektörün ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan kaynağı ihitiyacını karşılayabilmesi için önemli bir girişimdir. Tekstil sektörünün hızlı gelişmesin de karşımıza yetişmiş, bilgili ve deneyimli yani kalifiye eleman ihtiyacını karşımıza çıkarması Üniversite Sanayi işbirliğinin güçlendirilmesine ve geniş kapsamlı ele alınmasına yöneltmektedir.

Mesleki ve teknik eğitimin ülkelerin gelişmesi ve rekabet edilebilirliğinin sağlanması açısından son derece önemli olup, bu açıdan mesleki ve teknik eğitimin algısının değiştirilmesi ve özel sektörün mesleki eğitime katılımının artırılması vurgusu her zaman ön plana çıkan bir olgu olmuştur [5].

Yasal düzenlemeler yapılarak eğitim kurumlarına daha esnek bir yapı kazandırılmalı ve sanayi ile iş birliği geliştirilmelidir. Mezunların işlevini artırmak için sektöre iş başvurularında yaşanan sıkıntıların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Okul ve eğitim sistemleri daha da iyileştirilmeli, eğitim süresi uzatılmalıdır. Temel beceriler verilmeli, devamlı öğrenme alışkanlığı kazandırılmalı, "eğitilmiş insan nasıl öğreneceğini öğrenen insandır" bilinci geliştirilmelidir [5].

Başarılı bir üniversite sanayi işbirliğinin ortaya çıkaracağı olası faydaları Tablo 3'te öğrenci, üniversite(eğitim kurumları), sanayi açısından faydaları olmak üzere ele alınmıştır.

Tablo 3: Başarılı Bir Üniversite Sanayi İşbirliğinin Ortaya Çıkaracağı Olası Faydaları[2]

Sanayi	**Üniversite (Eğitim Kurumları)**	**Bireysel Öğrenenler**
• Geniş ve derin teorik bilgi • Devamlılık ve istikrar • Bağımlılık • Araştırma • Daha vasıflı işgücü avantajları	• İş hayatıyla bağlantılar • İş pratikleri • İş bilinci • Olanaklar • Amacı öğretmeye yönelik iş tabanlı olaylar	• Kişisel gelişim • İş güvenliği • Hayat boyu öğrenme • Kariyerin ilerlemesine yönelik imkanlar • Maaş yükselmesine yönelik fırsatlar

Mesleki ve teknik eğitim ülkelerin sanayileşmesi ve gelişmiş ülkeler ile rekabet edebilmesi açısından son derece önemli olmakla birlikte, mesleki ve teknik eğitimden beklenen hedeflerin Üniverstie Sanayi İşbirliği ile sağlanması kaçınılmazdır. [5].

Mesleki Eğitimin Üniversite Sanayi İşbirliği ile Meslek Yüksekokullarında Yer Alan Tekstil Bölümlerinde Geliştirilmesi

Meslek Yüksekokullarına yer alan Tekstil Bölümlerinde eğitim öğretim gören öğrenciler, uygulamlı eğitimler ile de kendilerini ilgili laboratuvar ve atölyelerde geliştirebilmektedir. Hızlı gelişen ve yıl içerisinde dahi moda sayesinde sezonluk çeşitlilik sunabilen tekstil sektörünün bu hızına sektörün harmanı olan işletmelerde yetişmek mümkündür.

Özellikle Hazır Giyim, Moda Tasarımı programlarında yer alan öğrencilerin kendilerini sürekli yenileme ihtiyaçlarını ve Tektil Sektörünün gündemini takip edebilmelerini işletme içerinde yapacakları çalışmalar ile mümkündür.

İşletmlerde Üniversite Sanayi işbirliği ile kendini geliştirerek sektörün çalışma koşullarına ve kendini geliştirmeye zaman ayırarak eğitim alan bir öğrenci mezun olduğunda ve mezun olmadan sektörün ilgili işletmelerinde aranan ve potansiyel yetişmiş eleman olacaktır.

İşletmelerin verimlilik ve kaliteye verdiği önem en iyisini üretmek ve reklamasyona uğramamak ilgibi etken faktörler içerdiğinden yeni eleman yetiştirmeye zaman ayırmamaları hem işletmelere istedikleri standardı yakalamaya yardımcı olacaktır. Hem de mezunlar için istedikleri maaş ile sektörde yer almalarının önünü açacaktır.

Sonuç ve Değerlendirme

Tekstil sektörünün insan kaynağı ihtiyacının aktif şekilde karşılanabilmesi; sektöre eleman yetiştiren eğitim ve öğretim kurumları ile iletişimi güçlendiren Üniversite Sanayi İşbirliği ile ortak projeler üreterek gelişebilecektir.

Tekstil sektöründe yer alacak mezunların sektörün taleplerine cevap verecek nitelikte donatılabilmeleri için Üniversite Sanayi İşbirliğinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Üniversite Sanayi İşbirliğinin geliştirilmesi içinde sanayinin eğitim kurumlarını ve burada eğitim alan öğrencileri uygulamalı eğitimler ile desteklemesi gerekmektedir.

Üniversite Sanayi İşbirliği ile Meslek Yüksekokullarında yer alan Tekstil bölümlerine ait tüm programların öğrencilerinin faydalanması günümüz ve gelecek için hızla gelişen ve gelişmeye her geçen gün devam eden Tekstil Sektörünün yetişmiş insan gücünü sağlayacaktır. Bu sayede hem işletmeler hem de çalışanların verimlilikleri artacaktır.

Tekstil sektörünün en önemli ihtiyacı olan yetişmiş insan gücü sorunun çözüme kavuşması ve sürekliliğinin devam etmesi Üniversite Sanayi İşbirliği sayesinde en etkin şekilde sağlanacaktır. Bunun içinde Üniversite Sanayi İşbirliği gerekli adımların ve yaygınlaştırılmanın sağlanması için geç kalınmamalıdır.

Kaynaklar

[1] Şen, H., Becenen, İ.,"*Tekstil Sektöründe Üniversite Sanayi İşbirliği ve İnsan Kaynağı İhtiyacı*", 8. Üniversite – Sanayi İşbirliği Ulusal Kongresi, Konya, 09-10 Haziran 2015.
[2] Çelik, D., Tufan, M., *"Tekstil Sektöründe Üniversite Sanayi İşbirliğinin Gerekliliği ve Önemi"*, Journal of Azerbaijani Studies, s667-680.
[3] "Yükseköğretim Kurulu Verileri" https://istatistik.yok.gov.tr/ 22/08/2015.
[4] "Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritasi" Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2
[5] T.C. Kalkınma Bakanlığı, Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018, "Mesleki Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Çalışma Grubu Raporu", Ankara, 2014.

Modern Eğitim Sistemlerinin Kurulması Ve Gelişmesinde Öğretmenlerin Rolü

Mustafa Ergün
ergun@aku.edu.tr

Giriş

Tarihin her döneminde, öğretmenlerin toplumların ve toplumsal kurumların kurulmasında önemli bir rol oynadığını görüyoruz. İnsan „eğitime muhtaç ve eğitilmeye en uygun" canlı türü olduğundan, ilk toplumlardan itibaren genel anlamıyla kültürün öğretilmesinde aile ve yakın çevre kadar öğretmenler de rol oynamıştır.

Bu açıdan eski Hindistan'a baktığımızda, öğrenci-öğretmen ve okul kavramları ana hatlarıyla ortaya çıkmıştı. Vedaların, bir öğretmenin dudaklarından öğrenilmesi gerekiyordu. Uzun süre yazılı öğretime karşı çıkılarak herkesin öğretmeninden sözel öğrenme yoluyla öğrenmesi şart koşulmuştu. Hintliler eğitime başlamayı *ikinci doğum* gibi görüyorlardı; burada kitaplar anne, öğretmen baba olarak görülüyordu. Çocuk, fiziksel doğumdan sonra âdeta bir de ruhsal doğum yapıyordu. Öğretmen, öğrencinin içine daha sonra doğacak bir embriyo yerleştiriyordu. Öğretim, herkesin içinde var olan ateşi yakmaya, öğrenciye içindeki *kendini* buldurmaya çalışıyordu. Öğrenciler, öğretmenin evinde hizmet görüyorlar ve eğitim alıyorlardı. Öğretmen ve öğrenci birbirlerinin şemsiyesi olmalı, birbirlerini korumalı idiler. Öğretmene mutlak bir saygı ve sadakat de eski öğretim sisteminin temel özelliklerinden biri idi. Öğretmene itaat şarttı; dersten sonra öğrenciler öğretmenin ayaklarına elleriyle dokunarak çıkarlardı. Öğrenciler, kendileri ve öğretmenleri için sadaka topluyorlardı.

Öğretmenlik her toplumda olduğu gibi, Hindistan'da da saygın ve ilahi bir meslek idi. Öğretmen, öğrencinin kapasitesini bilmek zorunda idi. Öğretmen ön kısım, öğrenci arka kısımdır; bu ikisini birleştiren bilgidir ve aradaki bağlantıyı yapacak olan da öğretimdir (*bilmek, alıcının aldığıdır*.

Çin, Kore, Japonya ve Güneydoğu Asya'nın yüzyıllardır değişmez öğretmenleri olan Konfüçyüs, Lao-Tzu ve Buda günümüzde de hala birer öğretmen simgesi olma özelliklerini korumaktadır. Konfüçyüs, öğretmenin görevinin bilgi yaratmak değil, gelenekleri aktarmak olduğunu söylüyordu. Bin yıllık bir geçmişe sahip öğretmen okulları (şifan) halk için aynı zamanda bir rol model öğretmen yetiştiriyordu. Öğretmen kendisi aynı zamanda bir örnek olmalıydı. Eğitimden zekilerin de aptalların da alacağı farklı seviyelerde dersler vardı.

Çin'de eğitim –Antik Yunanda ve Hindistan'da olduğu gibi- seçkin bir gruba veriliyor ve bu elitlerin oluşturduğu feodal sınıf toplumu yönetiyordu. Çin'i yöneten hanedanlar devletin merkezi bürokratlarını seçmek için sürekli sınavlar düzenlemişlerdir. Soylu çocuklarını bu sınavlara hazırlamak için de okullar açılmıştır. Bunların dışında özel ve halk okulları olarak yaygın bir okul sistemi vardı ve burada binlerce öğretmen çalışıyordu.

Dünyanın bir başka önemli uygarlığı olan Mısır'da matematik, astronomi ve tıp alanındaki gelişmelerin bir öğretim sistemi olmadan oluşması ve sürdürülmesi imkânsızdır. Kökleri MÖ 3000'li yıllara giden bu uygarlıkta kendine has bir yazı geliştirilmiş, hala yapımı açıklanamayan piramitler yapılmış, seçkin sanat eserleri ortaya konmuştur. Dünyanın ilk kütüphanelerinin de burada açıldığı göz önüne alınırsa, bu toplumda öğretmenlerin rolü daha iyi anlaşılır.

Mezopotamya'da Sumerler ve Akadlarda da oldukça örgün bir eğitim sistemi vardı. Okullarda okuma-yazma ve matematik öğretiliyordu.

Bu arada eski öğretmenler söz konusu olduğunda Antik Yunan ve onun sokak öğretmenleri olan sofistler de unutulmamalıdır. Sokaklarda bazen gezerek bazen uygun bir yerde durarak veya otururak çeşitli konularda ders yapan bu öğretmenler, eğitimin iki önemli kavramı olan öğretmen ve ders programlarının oluşmasında önemli roller oynamıştır. Platon'un eserlerinde bazı sofistler *(Gorgias, Protagoras, Hippias, Euthidemos* gibi) boş sözler söyleyen çıkarcı öğretmenler olarak nitelense de bunlar demokrasinin, kavga etmeden tartışmanın, insanları sözle ikna etmenin önemli olduğunun örneklerini vermişlerdir.

İlk okullar ve dini eğitim kurumlarında öğretmenler

Eğitimin üç önemli unsuru öğretmen, öğrenci ve okuldur. Bunlardan öğretmen ve öğrenci her zaman var olmuştur. Öğretimin yapıldığı okullar ise değişik formatlarda çeşitli zamanlarda hep var olmuştur. Bazen açık havada, bazen bir ağaç altında veya kapalı bir mekanda öğretmen ve öğrencilerin bir arada bir şeyler öğrendiği kaynaklarına rastlamaktayız. Çin'de, Hint'te, Mısır'da, Mezopotamyada bu şekilde okul örnekleri hep vardı. Antik Yunan'da Platon'un *Akademia*'sı ve Aristoteles'in *Lyceum*'u birer okul mekanı iken, çok sayıda *Gymnasium*'da da eğitim yapılıyordu.

Ortadoğuda özellikle Hristiyanlık ve Müslümanlık kendi alt öğretilerini ve okullarını kurarken büyük dini liderlere ve öğretmenlere dayanmışlardır. İslamiyette medreseler ilk kurulurken mutlaka belli âlimler ve öğretmenler için kuruluyor veya orada çalışan öğretmenler medreseye genelde adını veriyordu. Öğretmenler verdikleri diplomalarda (icazet) kendi öğretmenleri silsilesini mutlaka yazıyorlardı.

Modern eğitim sistemlerinin kuruluşu

Modern eğitim sistemleri, Avrupa Ortaçağındaki okul sistemlerinin evriminden ortaya çıktı. 1520'lerde hümanist hareketin üniversitelerin ders programlarında reform mahiyetinde değişiklik yapması, ardından Almanya'da başlayan Protestan hareketin özünde ve sonraki mücadelesinde ortaya çıkan okullaşma ve herkese kendi ana dilinde dini, sanatları ve birtakım „real" şeyleri öğretmeye başlamasıyla çıkan eğitim hareketi modern eğitim sistemlerine giden yolu açtı. Katolik kilisesinin bu harekete ancak kendi eğitim sistemini kurarak cevap vermesi, artık kilise okulları felsefesinden vaz geçilip yeni öğretmenler yetiştirerek, yeni yöntemler, yeni dersler, zaman çizelgesi vs ile eğitimde rekabet içinde bir yenileşme başladı. Belediyeler, şehir yönetimleri, prenslikler ve devletler de eğitim işinde giderek daha aktif rol oynamaya başladılar. Eğitimin toplum kalkınmasında, bireyin ve devletin refahında olumlu rol oynadığı daha açık görülünce de, herkes eğitimin gücünden yararlanmak istedi ve özellikle kilise ve devlet arasında okulların ve öğretmenlerin paylaşılamadığı bir dönem başladı.

Öğretmen okullarının kuruluşu

Devlet-kilise savaşını başlatan Luther, 1524'te aynı zamanda bütün çocukların Hristiyan okullarında eğitilmesini de istiyordu. Luther yeni bir eğitim sistemi kurulmasını ve hemen öğretmen yetiştirmeye başlanmasını istiyordu. İlköğretim Protestanlığın çocuğudur. Her ne kadar öğretimde reformu Protestanlar başlatsa da, eğitimin modernleşmesindeki esas gelişmeleri Katolikler sağlamışlardır. Kızlar için kurulan Ursuline okulları 17. ve 18.yüzyıllarda bir *kız okulu modeli* olarak yaygınlaştı. Nicolas Barré, Vincent de Paul gibi papazlar kız okulları kurarak bu okullardaki öğretmen ve yöneticilerin görevlerini bir kurallar kitabıyla belirlemeye başladı. Katolik din adamlarının giriştiği ilkokul seviyesinde okul açma girişimleri çok çeşitli şekillerde devam etti. Üç papaz tarafından üç tip okul kuruldu: Jacques de Batencour, Charles Démia ve Jean-Baptiste de La Salle okulları.

Lyon Papazı Charles Démia 1667'da okulunu kurdu ve bu okullar hızla yayıldı. Démia, din adamlarından farklı öğretmenleri yetiştirmek için de 1671'de "*le Séminaire de Saint Charles*" adlı bir kurum kurdu. Démia 1687'de kadın öğretmenler de yetiştirmeye başladı. Aziz Jean-Baptiste de La Salle, 1679'da bu eğitim çalışmalarının sistemsiz şekilde gitmeyeceğine karar verdi ve 1684'te "Hristiyan Okullar Kardeşliği" (Frères de la communauté des écoles chrétiennes) diye bir örgüt kurdu. 18.yy başlarında Lasallian okulları yayılmaya başladı. La Salle ülkedeki bütün okulları sürekli dolaşarak kontrol etmeye başladı. Öğretmen yetiştirme için de tavsiyeler ve ilkeler yazdı. La Salle, din adamı olmayan (laymen) profesyonel öğretmenler yetiştirmeye çalıştı. 1685'de Reims'de bir Öğretmen Okulu *(Séminaire de Maîtres)* kurdu. La Salle, kurduğu ve yakından teftiş ettiği okullar ağında dini bir eğitim verdi; ama okulu ibadethaneden, öğretmeni din adamından ayırdı. Öğretmenlerin din adamı olmamasında Protestanlarla etkili mücadele de rol oynamış olabilir. Hem öğretmen yetiştirme hem de öğretim yöntemi üzerine olan görüşlerinden dolayı 1950'de Papalık tarafından "*öğretmenlerin pîri"* (*patron de tous les éducateurs*) ünvanı verildi.

La Salle'a kadar ilköğretimde bütün öğrencilere birden ders yapılıyordu (birleştirilmiş sınıflar, enseignement simultané). La Salle ilk defa aynı yaştaki ve aynı seviyedeki öğrencilerden bir sınıf oluşturarak, bu sınıfı bir öğretmenin eğitmesini sağladı. Ancak rahatlıkla Fransızca okuyabilenler Latince derslerine geçmeli idi. Teftiş sistemi bu okulların papazlar tarafından denetlenmesiyle ortaya çıktı.

Protestanlıktan sonra 16.yyda Alman topraklarında Katolikliği canlı tutmak ve kaybolan yerlerde tekrar canlandırmak için 1534'te kurulan *Societas Jesu* birçok Alman şehrinde Cizvit okulları kuruldu. Bu Dernek, *Seminar* dedikleri eğitim kurumlarında da ilköğretim öğretmenleri yetiştiriyordu. Seminarlar da kolejlere bağlı kurumlardı. Ayrıca öğretmen okulu olarak *"Normalschule"*ler vardı.

17.yüzyılda bu dini derneklerin kurduğu ve kendi okulları için yetiştirdiği öğretmenler dışında, okul mezunu veya pedagojik niteliklere sahip öğretmen yoktu. Okul sosyal disiplinleştirme (*Sozialdisziplinierung*) rolü oynuyordu. Öğretmenler eli sopalı idi. Öğretmen ücretleri düşük olduğu için kaliteli öğretmen bulunamıyordu.

Genelde ilköğretim düzeyinde açılan Francke okulları için Halle'de kurulan *Seminarium* præceptorum adlı ilköğretmen okulu Almanya'da bir model oldu (1695). Francke'nin *Seminarium*'unda uzun süre ders vermiş olan J.J. Hecker, 1748'de Berlin'de yeni bir öğretmen okulu kurdu ve okul müdürleri yetiştiren okul olarak bütün Almanya'ya model oldu. Daha sonra başka Alman şehirlerinde de benzer öğretmen okulları açıldı. 1753'te

Realschuleye bağlı olarak bir *Köy Öğretmen Okulu (kurmärkische Landschullehrerseminar)* kuruldu. Özellikle Berlin-Kurmark'taki öğretmen okulu (Das Kurmärkische Küster- und Schullehrerseminar) genel bir okul zorunluluğu uygulamasının başlatılmasına imkân verdi

Almanya ve Fransa'daki bu gelişmelere paralel olarak Rusya'da da 1725'te St.Petersburg Öğretmen Okulu (Pedagoji Enstitüsü) kuruluyordu.

1770 ve hele 1800'den sonra ilköğretmen okulları (*Elementarschullehrerausbildung*) merkezileştirildi, programları ortaklaştırıldı ve çok sayıda açılmaya başlandı. İlköğretimin gelişmesi doğrudan doğruya ilköğretmen okullarının kurulması ve gelişmesiyle doğru orantılı idi.

Avusturya'lı J.I. von Felbinger, 1763'te öğretmin içeriği ve yöntemleri üzerine belirli kuralların (norm) öğretildiği bir öğretmen okulu *("Normalschule")* kurdu. Bu öğretmen okulu modeli daha sonra birçok öğretmen okuluna model oldu.
19.yüzyıl başlarında Alman ilköğretim sistemini etkileyen büyük güç Pestalozzi'dir. Onun yanında yetişmiş Zeller (1804), Königsberg'de bir öğretmen okulu, Karalene'de bir Protestan, Braunsberg'de bir Katolik öğretmen okulu kurdu; ülkeyi dolaşarak mevcut öğretmenlerle toplantılar yaptı, konferanslar verdi. Pestalozzi'nin yanında eğitim görenler daha sonra yurtsever, aydınlanmacı öğretmenler olarak Prusya ilköğretimini esastan değiştirdi. Kendilerini *"halkın eğitimcisi"* olarak kabul ettirdiler. Öğretmen okullarının müdürlüklerine Pestalozzici *yurtsever* eğitimciler getirildi. Bunlar sadece çocukları değil, halkı da eğitmeyi hedeflediler.

Fransa'da modern ilköğretmen okullarının iki yüzyılı aşkın bir geçmişi vardır. 1810 yılında Strazburg'da, Alman seminerleri modelinde ilk öğretmen okulu kuruldu. 1820 yılında Alsas'da iki öğretmen okulu daha açıldı ve bu okullar o kadar başarılı oldu ki, *Strazburg modeli* tüm Fransa'ya örnek oldu. Paris'te ve diğer şehirlerde resmi ve dini cemaatlerin onlarca öğretmen okulu açıldı.

Gerek ihtilâl sonrası cumhuriyetçiler gerekse 1806'da Napolyon eğitimi, "cumhuriyetçi" veya devlete hizmet edecek militan ve memur yetiştirmek için etkili olarak kullanmak istediler. Öğretmen okulları esas işlevini Napolyon'un eğitim projelerini gerçekleştirmede gösterdi. Napolyon'un öğretmen okulları, Cizvit kolejleri örneğindeki gibi, üniformalı ve yatılı öğrenciler idi ve askeri bir disiplinle eğitim görüyorlardı.

1808'de kurulan Paris İlköğretmen Okulu, 1835-1840 arasında Victor Cousin'in müdürlüğünde büyük bir saygınlık kazandı. 1845 yılında okula Yüksek Öğretmen Okulu (École Normale Supérieure) adı verildi. Fransa'da okul savaşları (*les luttes scolaires,* öğretim hürriyeti) (1815-1875) döneminin ana karakteristikleri kız ve erkek öğretmen okullarının gelişmesi ve öğretmenliğin politik gücünün kullanılması dönemi olarak da adlandırılabilir. Katolik kilisesinin toplumda ve yönetimde güç kazanma çabalarına karşı bir hareket olarak ortaya çıkan ve Fransa'nın yanı sıra İsviçre, Almanya, Belçika, Hollanda, İspanya, İngiltere, Macaristan ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde görülen kültür savaşı (Kulturkampf) içinde kiliselerin eğitimde gücü sınırlanmaya çalışıldı. İlkokulları ve öğretmenlerini kilisenin bağlarından kurtarmak için de özel çabalar gösterildi; ama gene de I.Dünya savaşından önce Katoliklerin %95'i, Protestanların %90'ı kendi dini okullarına gidiyordu.

19.yyın ilk yarısında öğretmenler ailelerin verdikleri ücretlerle çalıştığı için, ne öğretecekleri konusunda din adamları kadar aileleri de dinliyorlardı. Ama öğretmenlik bir meslek haline gelince, artık aileleri dinlemez oldular. Standart ve kapsamlı bir müfredat belirleninceye kadar velilerle öğretmenler çocuklara öğretilecek konular konusunda çok çekiştiler. Daha sonra öğretmen ücretlerini devlet vermeye başlayınca sorun kısmen çözüldü. Devlet daha sonra 1880'lerde parasız öğretim, okula devam zorunluluğu ve göndermeyenleri cezalandırma sistemi getirdi. Giderek çocuk eğitiminde velilerin rolü azaldı, öğretmenlerin rolü arttı.

1830-1850 döneminde öğretmen okullarının mahalli yönetimlerle bağlarını yavaş yavaş kesti ve merkezi hükümete bağladı (1889 tarihli yasa ile de öğretmen okulları tamamen devlete bağlandı ve tektipleşti).

1848 yılında kıta Avrupasının büyük kısmını kapsayan sosyalist ayaklanmalar meydana geldi. Bu olayların içinde her çalışan grubu örgütlenip haklarını aradığı gibi, öğretmenler de örgütlenerek toplantılar yaptılar. 1848 devrimi insanların kilise ve mahalli kontrollerden çıkıp bir merkezi devletin vatandaşları olmak istemeleri, öğretmenlerin de statülerinin tanınması ve maaş garantileri gibi hususları ortaya çıkardı. Ama 1848 devriminden sonra öğretmenlere tepki gösterildi, öğretmen okulları kırsal bölgelere sürüldü. Öğretmenler ciddi olarak suçlandı ve eğitim politikacıları "dinsizleşmiş insanlığı" yeniden eğitmek istediler. _O zaman Prusya'da 37 öğretmen okulu

vardı. Bunlar kırlarda kurulmuş, mezheplere ve cinsiyete göre farklı öğretmen yetiştiren yatılı okullardı. İlköğretmen okullarını yeniden düzenlendi ve muhafazakâr ve devrim karşıtı bir program yapıldı.

Fransa'da da 1850'li yıllardaki karışıklıkların ve sosyal olayların sorumluları arasında öğretmen okulu mezunları da gösterildi. Güya bu okullar gençliğe ahlaki eğitim verecek kişiler yetiştirmiyordu. 1850'li yıllarda öğretmen okullarının ahlaki değerleri sorgulandı. 1850 Kanunu öğretmen okulu programlarını dini derslerle dolduruldu. Okullar *dini öğretmen okulları* haline geldi. Öğretimde ve kontrolde papazların rolü çok artmıştı.

Alman ruhunun uyanışında ve Alman birliğinin sağlanmasında Halkokulu öğretmenleri önemli rol oynadılar. Sadece çocukları değil, Alman halkını da eğittiler. Öğretmen Heinrich Julius Bruns'un (1746–1794) mezar taşında sadece *O bir öğretmendi (Er war ein Lehrer)* yazar. Alman öğretmenlerinin ilkokullarda çocuklara kazandırdığı disiplin ve göreve bağlılık ahlâkı, Prusya'yı Fransız ve Avusturyalılara karşı galip getirmişti. Königgrätz savaşını (1866) Prusya ilkokulları kazanmıştı. Bu efsane 50 yıl devam etti.

Öğretmenliğin meslek haline gelmesinde en büyük rolü devlet oynadı. Resmi öğretmen okulları (1863'te sistemdeki öğretmenlerin yarısı öğretmen okulu mezunu idi), öğretmenliğin belgeye bağlanması, bu tür öğretmen sayısının artması ve okul içi faaliyetlerin berraklaşması bu süreç içinde oldu. Kontrol hem kilise hem de devlet tarafından yapılıyordu. Ama daha sonra papazların okullara girişi yasaklandı, programlar laikleştirildi.

Fransa'da kadın öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu rahibe idi. Ancak 1838'de ilk Kız öğretmen okulu açılabildi. 1840'lı yıllarda 12 yerde daha bu tür kız öğretmen okulları açıldı. Devlet erkeklerden ayrı kız okulları açmasını öngörüyordu, ama bu okullarda görev yapacak laik kadın öğretmenler *(instructrices)* bulamıyordu. Dolayısıyla öğretmenlik rahibelere kalıyordu, laik kadın öğretmenler bile rahibeler gibi giyiniyordu. 1879'da laik kadın öğretmenler yetiştirmek için kanun çıkartıldı; 1872'de kadınlar için sadece dokuz öğretmen okulu vardı. Bu okullara öğretmen yetiştirmek için de kız yüksek öğretmen okulları kuruldu.

1879'da Ferry zorunlu, parasız ve laik ilköğretimi gerçekleştirmeye başladı. Bu çalışmalar içinde de en önemli yeri öğretmen okulları aldı. Öğrencilerin durumu iyileştirildi, vicdan hürriyeti sağlandı; zihniyet ve kişilik kalitesi artırılmaya çalışıldı. Öğretmenler sertifikalandırılarak yönetime bir ciddiyet getirildi. Dini eğitim yasaklanmadı, ama seçmeli olarak okulların dışına alındı. Ferry politikasında ilkokul öğretmenleri *Cumhuriyetin siyah süvarileri* idiler. 1882 ve 1886 yasaları öğretmen yetiştirme işini cemaatlerden tamamen aldı. 1886 Goblet Kanunu, resmi okullardaki dini öğretmenler uzaklaştırdı; öğretmenler, öğretmen okullarından alınacaktı. Başlangıçta dini cemaatlerin elinde olan kadın öğretmen yetiştirme işi giderek onlardan alındı ve laik güçlere verildi.

1889 yılında öğretmenlik resmi bir meslek haline geldi. 1880'lerde ilkokul öğretmenlerinin statü ve ücretlerinin belirlendi. 1889 kanunu tüm ilkokul öğretmenlerinin ücretlerinin devlet tarafından ödenmesi hükmünü getirdi. Bütçeye bunun için büyük para kondu.

Din görevlileri de mezhep savaşları çok kızışınca kendileri yetişkinlerle ilgilenmeye ve okulları din adamı olmayan öğretmenlere bırakmaya başladılar. Zaten dini gruplar da (Kardeşlerden Cizvitlere ve Francke'ye kadar) kendi öğretmen okullarını kurarak din adamı olmayan öğretmenler yetiştirmeye başladılar. Burada dindarlığın yanında, öğreteceği derslerin alan bilgisi ve öğretim metodik ve didaktiği açısından da yetiştirme önemli hale gelmeye başladı.
Öğretmenliğin meslek haline gelmesi de 18. yüzyıldan 19. yüzyıla gerçekleşti. Meslek bilimsel bilgilere dayalı, objektif, rasyonel, etkili bir faaliyet haline geldi. Metot öğretildi. Kerschensteiner *Eğiticilerin Ruhu*'nu, Spranger *Doğuştan Eğitici*'yi yazdı. Öğretmen kişiliği ve öğretmen davranışları bu yüzyıllarda uzun uzun tartışıldı. Öğretmenleri devlet hizmetine almak, öğretmenleri hangi okullarda yetiştirilmesi, eğitimin program içerikleri gibi, çoğu 20. yüzyılda tartışılan ve gerçekleştirilmeye çalışılan fikirler gündeme getirildi. Diesterweg, Kapp, Hintze, Wander, Dörpfeld, Roßmäßler, Thaulow gibi birçok eğitimci bu tartışmaları yaptı. Öğretmen dernekleri birçok toplantı yapıp öneriler sundular. 1848 devrimi sırasında öğretmen eğitiminin üniversiter düzeyde yapılması istendi, ama Diesterweg gibi eğitimciler bunu reddettiler; üniversitenin mesleki becerileri kazandıramayacağını düşündüler.

Öğretmen okulu mezunu öğretmenler zamanla saygınlık kazandı. Öğretmenliğin din adamlarının yan görevleri olmaktan çıkartılıp belli sınavlarla seçilmesi, dil öğretmenlerinin yanında alan öğretmenlerinin de yetiştirilmesi, alan eğitimi yanında bir de pedagoji eğitimi ve pratiği verilmesi de yaklaşık bir 100 yıllık zaman aldı.

Eğitim devleti /Eğiten devletin ortaya çıkışı

Ortaçağda mayalanan, Fransız İhtilali ve sanayileşme ile kendini gösteren yeni düzen, dünyada bir Aydınlanma ve Modern çağ başlattı. Bu süreç içinde yeni siyasi ve toplumsal yapılanmalar, yeni devlet düzenleri ortaya çıktı ve bu sürecin her safhasında eğitim en merkezi rollerden birini oynadı. Ulus devletlerin ortaya çıkışında eğitim devlet bürokrasisinin yetiştirilmesi, sanayideki yetişmiş insan gücünün karşılanması, insanların aktif vatandaş olarak yeniden biçimlendirilmesi ve demokrasiye katılması gibi birçok roller oynadı.

Modern kapitalist devlet sisteminin doğuşu ve biçim kazanması belki en çok eğitim alanında ve eğitim vasıtasıyla gerçekleştirildi. Okullar sosyal değişmenin ve biçimlendirmenin aracı oldu. Aydınlanma dönemimden başlayan, 19 ve 20. yüzyıllarda sistematikleşen ulus devletlerin oluşumunda eğitimin bir vasıta olarak kullanılması Avrupa, Amerika, Asya ülkelerinde yaygın olarak kullanıldı. Vatandaşlık, sosyal dayanışma, milli kimlik, milli kültür, demokrasi kavramlarının yerleştirilmesi ve modern devlet bürokrasisinin yerleştirilmesinde eğitim önemli bir rol oynadı. Aydınlanma döneminde anayasalcılık, cumhuriyetçilik, demokrasi, 'vatandaş' (citoyen), ilerleme, akılcılık, özgürlük / hürriyet, laiklik, milliyetçilik, ulus-devlet, kilise ve devlet ayrılığı ve bir ulusal kamu / devlet sistemi kavramları eğitim vasıtasıyla yerleştirildi.

Bir ara merkezi otoriter Alman devleti ve merkezi olmayan Birleşik Devletler okullaşmayı diğer gelişmiş ülkelerden daha yaygın gerçekleştirdiler. Kapitalist devletler hakim yönetici sınıfın egemenliği için dil ve milli kültür birliğini, toplumsal bütünlüğü sağlamaya çalıştılar. Devletle sivil toplum arasındaki ilişki biçimi, milli eğitim sistemlerinin farklı gelişmesine neden oldu. Amerika'da egemen ideolojinin ve sosyal düzenin yerleştirilmesinde eğitim esaslı bir rol oynadı. Devletler okulların kurulmasından ziyade programı, yönetimi ve kontrolünde etkin rol aldılar. Bu arada biçimlendirme kadar tüm ülke çapındaki eğitimi bütünleştirme rolü de oynadılar. Zorunlu eğitim yasaları Fransa, Kanada ve Birleşik Devletlerde herkesin sisteme girmesini sağladı (ama Fransa ve Almanya'da zorunlu eğitim yasaları çıkmadan birçok bölgelerde %80'lerin üzerinde okullaşma sağlanmıştı). Ulusal yasaların çıkartılması okullaşmayı düzenledi, sistemleştirdi, tanımladı ve kontrol altına aldı. Alt tabakaya, her zaman eğitimle orta tabakaya geçebileceği duygusu verildi.

Zamanla temel eğitim alanında bir ulusal ağ kuruldu; öğretmen yetiştirme, program, teftiş, parasız eğitim gibi faktörlerle ülke çapında ortak bir eğitim sistemi kuruldu. Sonra zeki ve yetenekliler ortaöğretim vasıtasıyla yukarıya doğru çıkarıldılar ve bir sosyal hareketlilik başladı. Önce temel eğitimde sonra diğer kademelerde kitlesel eğitim başladı. Eğitim sisteminin her yönü giderek daha fazla oranda devlet tarafından düzenlenmeye (para, teftiş, standart program, öğretmen yetiştirme, diplomalara verilen haklar vs.) başladı. Giderek devlette, ekonomide ve toplumda eğitim merkezi bir yer almaya başladı. Eğitimin ulusallaşmasında mutlak devlet egemenliği politikalarının (Fransa ve Almanya gibi) da rolü oldu. Zorunlu askerlik, milli dil ve edebiyatların gelişmesi, milli tarih olgusu oluşturulması ve halka kabul ettirilmesi, halkın devlete karşı görevlerinin sık sık vurgulanması, milli kültür ve milli yasalar vs. bu yeni devlet oluşumunda önemli roller oynadı.

18.yüzyıldan beri bir eğitim devleti, bir ulus oluşturma (nation-building) çabası vardır. 19.yüzyılda A. Comte toplumdaki parçalanmanın devletin eğitimi kullanması ile sürekli olarak ortadan kalkacağını belirtiyordu. Durkheim de devletin eğitim vasıtasıyla toplumu en üst düzeyde tektipleştirebileceğini (homogenious) belirtti.

Eğitim devleti, merkezi yönetim ve laik devlet özellikleriyle gelişti. 16 ve 17.yüzyıllarda dinsel çatışmaların ortadan kaldırılmasında modern devletler eğitimi kullanmışlar; ders programlarında ortak bir dil, aritmetik, temel hayat bilgileri veriliyordu. Eğitimin devlet tarafından yönetilmesi ve teftiş sistemi giderek *eğitim devleti*ne ulaştı. İngiltere'de 18.yüzyılın ikinci yarısında, Fransa'da 19.yüzyıl dönümünde ortaya çıkan ulus devlet, modern toplumun en önemli taşıyıcısı oldu. Ulus devlet dini, cinsiyeti, sosyal sınıfları, etnik kökeni ve aileyi hükümet denetimindeki kurumlar haline getirdi. Bu işlem de ancak zorunlu ve kapsamlı bir eğitim ile mümkündü.

19.yüzyılda eğiten devlet (educating state) demokratikleşmede ve sosyal politikada anahtar rol oynadı. Ulus devlet dini farklılıkları, bölgeciliği, feodalizmi, göçmen ve azınlıkları kaldırdı; toplumsal bütünleşmeyi sağladı, ekonomik kalkınmada önemli rol oynadı. Kitle eğitimi ve standart müfredat uygulanmaya başlandı. Herkesin kendi zekâ, yetenek ve çalışmasına göre toplumda adil bir yer almasını (meritocratic distribution) sağladı. 19.yüzyıl sonlarında anayasal devletlerde sosyal bir hak olan eğitim, 20.yüzyılda insan sermayesi olarak görülmeye başlandı.

Eğitimin devlet-toplum ve ekonomideki işlevleri ve öğretmenler

Modern eğitim sistemlerinin kurulmasında en etkili rolü muhakkak ki öğretmenler oynadı. Basın-yayın ve medyanın da güçlü bir insan şekillendirme rolü oynadığı dönemler vardır (şimdi bu kurumlarda çok seslilik olduğu için eskisi kadar tektipleştirme yapamıyorlar). Devletler, toplumlar ve ekonomi çarkı aynı şeyleri bilen ve aynı şekilde davranan yetişmiş güce okullar ve öğretmenler vasıtasıyla ulaştı. Demokrasinin, toplumsal kültürün, modernleşmenin, özgürlüğün temeli okullarda atıldı. Toplumda aile kurumunun giderek zayıflamasıyla çocuk ve gençlerin eğitiminde okulun ve öğretmenin rolü giderek arttı. Eğitim süresinin uzaması ve neredeyse zorunlu eğitimin yüksek öğretim düzeyini de kapsamasıyla okul ve öğretmenin insanın şekillenmesi ve insan hayatındaki rolü ve önemi giderek arttı ve artmaya devam etmektedir.

ITEC 2015

Müfide Ferit Tek'in Aydemir Romaninda İdealist Öğretmen Tipi: Demir Bey

Mahmut Abdullah Arslan
mabdullaharslan@hotmail.com

Yasin Mahmut Yakar
ymyakar@hotmail.com

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk döneminin kadın yazarları Şükûfe Nihal Başar, Halide Nusret Zorlutuna, Güzide Sabri Aygün, Müfide Ferit Tek vb. Halide Edip Adıvar'ın devamı niteliğinde eserler vermişlerdir. Müfide Ferit, 1892 Kastamonu'da doğmuş, 1977 yılında uzun ve serüven dolu bir hayatın ardından İstanbul'da vefat etmiştir.Pervaneler romanında yazar, yabancı okullarda eğitim gören Türk kızlarının milli benliklerinden uzaklaşmalarını işlerken; tanındığı ve milliyetçi düşüncenin izlerini taşıyan ve 1918 yılında basılan Aydemir isimli romanında, Anadolu dışındaki Türkleri kucaklamak arzusu söz konusu edilmiştir. Roman, İstanbul'da yaşayan ve bir Paşa kızı olan Hazin'e âşık, aynı zamanda milliyetçilik fikrine gönül vermiş bir adamın, Demir'in hayat hikâyesini anlatmaktadır. Demir'in beşeri kabul ettiği aşk ile ulvi derecede gördüğü Türklük fikri arasında yapmak zorunda kaldığı tercih ve daha sonrasında yaşadığı duygusal çatışmalar edebi bir üslupla romanda yer bulmaktadır. Aydemir, Hazin'i bırakarak Türkistan'a, zulüm ve hâkimiyet altında kalmış Türk kardeşlerini kurtarmak, onları eğitmek ve kurtuluşu sağlayarak birliği kurmak idealiyle gitmiştir. Türkistan'ın yoksulluk ve sefalet içerisinde kalmış şehirlerinde dolaşmış, hastalara deva olmuş, gençlere öğretmen olmuş, halka kılavuz olmuştur.

Yukarıda genel hatlarıyla değinilen çalışma bir doküman analizidir. Demir Bey örneğinden hareketle Aydemir romanındaki idealist öğretmen tipini ortaya koymaya çalışan araştırmanın verileri ilgili doküman defalarca okunarak elde edilmiştir. Nitel araştırma sürecinde veri toplama süreci ile veri analizi süreci iç içe olduğu için çalışmada sürekli analiz yapılmış ancak daha özelde betimsel analiz yöntemiyle elde edilen veriler, sonrasında içerik analizine tabi tutularak derinleştirilmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak adına aynı araştırmacının farklı zamanlarda ve farklı araştırmacıların aynı zaman dilimi içinde yaptığı kodlamaların güvenirliğine bakılmıştır. Yine çalışmada varılan sonuçların kişisellik arz etmemesi için, çalışmanın bulgular kısmında mümkün olduğu kadar ilgili eserden doğrudan alıntılar yapılmış ayrıca kastedilenle mevcut durumun örtüşüp örtüşmediğini öğrenmek amacıyla çalışma bir nitel araştırma uzmanı ve bir de çocuk edebiyatı uzmanına okutulmuştur. Çalışmanın sonucunda, Demir Bey karakterinin Müfide Ferit Tek'in kaleminde bir kahramana, bir öğretmene ve altını tekrar çizmek gerekirse bir rehber rolüne büründüğü görülmüştür. Fuat Köprülü'nün deyimiyle Demir Bey, Türkistan halkına 'mehdi' olmuş, Ömer Seyfettin'in deyimi ile de bir 'milliyet misyoneri' olmuştur.

Müzik Öğretmeni Adaylarinin Öğrenme Ve Ders Yaklaşimlari İle Alan Başari Puanlari Arasindaki İlişkiler

Fırat Altun
Müzik Öğretmenliği Programı, İnönü Üniversitesi, Türkiye
firat.altun@inonu.edu.tr

ÖZET
Bu araştırmada; Müzik öğretmeni adaylarının, öğenme ve ders çalışma yaklaşımları ile Müzikal alan başarı puanları arasındaki korelatif bulgular incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırrmada, verilerin toplanması aşamasında Öğrenme ve Ders yaklaşımları envanteri ile adayların dönüştürülmüş genel ve sınıf bazlı başarı puanları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, Müzik Kuramları, Müzik Kültürü gibi hem teorik hem de Pratik uygulamaları barındıran alanlarda derinlemesine yaklaşıma sahip olan adayların daha başarılı olduğu, Müziksel Çalma alanında ise Stratejik yaklaşıma sahip olan adayların daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MİOY alanında Derinlemesine yaklaşım ile başarı arasında pozitif yönlü, yüzeysel yaklaşım ile ise negatif yönlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme ve Ders Yaklaşımları, Müzikal Öğrenme, Öğrenme, Müzik Eğitimi, Müzikal Başarı

ABSTRACT
In this study; music teacher candidates' correlative findings between approaches to learning and studying with field of musical achievement scores were examined. Relational screening model used in the research, during the data collection phase, Approaches to learning and Studying inventory and converted general and class-based achievement scores were used. When the obtained results are examined; Such as Music Theory and Music Culture field which contains both theorical and practical praxis, in depth-approach, in the musical play field have reached the conclusion that a strategic approach is more successful. In the Ear Training field, between depth-approach and success in a positive way, in surface approach it is revealed that there is a relationship in a negative way.

Keywords: Learning and studying approaches, Musical Learning, Learning, Music Education, Musical Achievement

GİRİŞ
Öğrenmenin teorisyenler, araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından evrensel olarak kabul edilmiş ortak bir tanımı yoktur (Shuell, 1986). Öğrenme en basit tanımı ile "davranışlarda ya da öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen kalıcı değişiklikler" olarak nitelendirilebilir (Schunk, 2014). Ancak öğrenme genel toplumsal algıda yer ettiği gibi sadece akademik başarı değil, Belli bir dili konuşmak, alışkanlıklar ve tutumlar edinmek hatta tüm kişilik özelliklerinin kazanılması bile öğrenmenin ürünüdür (Aydın, 2014).

Eğitim psikolojisi alanının öğrenme teorileri birikimi ile, öğrenmede bireysel farklılıkların söz konusu olduğu, bilginin kodlanmasından, yüklenen anlama kadar bireysel farklılıkların olduğu kabul edilmeye başlanmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde aynı öğrenme ortamında bulunan bireylerin aynı bilgi veya davranış değişikliğini öğrenecekleri beklenemez. Bunun başlıca sebebi, her bireyin çevresiyle kurduğu iletişim, kalıtım ve geçmiş yaşantıların getirdiği özelliklerin farklı olmasıdır. Bu açıdan, öğrenme tamamı ile bireye özgü olan bir süreçtir.

Bu tip bireysel farklılıkların kabul edilmesi ile öğrenilen bilgiye, çevreye, kişiye ya da programa, bireyin verdiği kişisel tepkilerin irdelenmesi önemli bir tartışma ve geribildirim kaynağı olmuştur. Öğrenme yaklaşımları kavramı bu çabaların bir kolu olarak nitelendirilebilir. Öğrenme Yaklaşımı; Öğrenen ile öğrenilen arasındaki bağ ve öğrenilenlerin tekrar edilirken kullandıkları stratejileri ifade etmektedir (Ramsden, 2000). Yani Kişi ve Öğrenme ortamı arasındaki devinsel ilişkiyi ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrenenin kişisel özellikleri, öğrenilenin özellikleri ile devamlı bir etkileşim içerisinde olduğu söylenebilir. Bu devinsel ilişki sebebi ile bireyin öğrenme konusu çerçevesinde sergilediği yaklaşımlar sabit değil ve hedefe yönelik algılarına istinaden değişebilir (Ünal ve Ergin, 2006). Öğrenme yaklaşımlarını tanımlama çalışmalarına ilk olarak 1970'li yıllarda rastlanılmaktadır. Marton ve Saljo (1976) tarafından yapılan çalışmada öğrenme yaklaşımları ile ilgili yüzeysel ve derin yaklaşım olmak üzere iki yaklaşımın olduğu ortaya konulmuştur. Biggs (1987) bu iki yaklaşıma ek olarak

stratejik yaklaşımı ekleyerek öğrenme yaklaşımlarını üç farklı boyuta kategorize etmiştir. Yüzeysel yaklaşımı benimseyen öğrenciler, daha sonradan kullanılmak üzere bilgiyi ezber materyaller üzerinden kurgularlar. Bilgiyi aktif olarak almak yerine daha çok pasif konumda durmayı tercih ederler. Ve ilgili öğrenme çevresini ve bilgisini dışarıdan dayatılmış olarak görürler. Bu açıdan öğrenme tam değil ve çıktıların kalitesi düşük olarak gerçekleşir (Trigwell ve Prosser, 1991). Bunun tam tersi olarak Derinlikli yaklaşım ise daha çok tam anlamlı öğrenmeyi temsil eder. Bu yaklaşıma sahip olan bireylerin öğrenmeyi kavramsal analizler ve bireysel anlamlandırmalar sayesinde bilgiyi bütünleştirdikleri belirtilmektedir (Entwistle vd, 2001). Stratejik Yaklaşım ise, mümkün olan en yüksek notu almak için kişinin yüzeysel ya da Derinlemesine olan yaklaşımı duruma göre tercih etmesi olarak tanımlanabilir. Stratejik yaklaşımın en temel özellikleri olarak sürekli çaba, güdüleme ihtiyacı ve kendi öğrenim ortamını düzenleyebilmedir.

Öğrenme ve Ders yaklaşımları; bireyin karşılaştığı öğrenme bütünü ile olan ilişkisini ifade etmektedir. Bu bütün içerisine program özelliklerinden, ölçme değerlendirmeye kadar bir çok etmen dahil edilebilir. Ancak bu etmenler içerisinde irdelenmesi gereken en önemli noktanın program özellikleri olduğu savunulabilir. Her ne kadar yapılan bir çok öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları çalışmasında(Ozan vd, 2012; Senemoğlu, 2011; Yılmaz ve Orhan, 2011) Derinlemesine öğrenme ile başarı dolaylı ya da direkt olarak ilişkilendirilmiş olsa da her disiplin kendi program özelliklerine göre farklı sonuçlar ya da sınıflandırılmış alana özgü özellikleri gösterebilmesi mümkün gözükmektedir. Hele ki Güzel Sanatlar gibi hem Bilişsel hem duyuşsal hem de dokunsal özellikleri barındıran alanlarda bu belirlemelerin öğrenme ortamının düzenlenmesinde oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; bireyin önemli bir bilişsel farklılığı olan öğrenme ve ders yaklaşımları ile Müzik eğitimi programında yer alan sınıflandırılmış alan derslerinde adayların gösterdiği akademik başarının hangi öğrenme grupları ile korelatif anlamlı ilişkiler oluşturduğuna yönelik durum tespitidir.

YÖNTEM

Araştırma, ilişkisel tarama modeli üzerine kurgulanmıştır. Karasar (2012) ilişkisel tarama modelini "; iki veya daha fazla değişken arasındaki değişim durumunu ve düzeyini tespit etmek için yapılan araştırma modelleri olarak" tanımlamıştır. Bu çalışma; örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders yaklaşımları ile alan başarı puanları arasındaki ilişkileri belirlemeye yöneliktir. Bu nedenle betimsel nitelik taşımaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (n=31). Çalışma grubunun cinsiyet, yaş, lise, ve kardeş sayısı değişkenlerine ilişkin dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Adayların Cinsiyet, Yaş, Lise Türü ve Kardeş Sayısı Değişkenlerine Göre Dağılımları

		f	%
Cinsiyet	**Kız**	**22**	**71.0**
	Erkek	**9**	**29.0**
Yaş	**17-20**	**1**	**3,2**
	21-24	**29**	**93,5**
	25 ve üstü	**1**	**3,2**
Lise Türü	**AGSL**	**19**	**61,3**
	Diğer	**12**	**38,7**
Kardeş Sayısı	**Yok**	**5**	**16,1**
	1	**6**	**19,4**
	2	**9**	**29,0**
	3	**4**	**12,9**
	4 ve üstü	**7**	**22,6**
	Toplam	**31**	**100.0**

Tablo 1'e bakıldığında Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet dağılımının kız cinsiyeti ağırlıklı olduğu görülmüştür. Yaş düzeyleri incelendiğinde ise yoğunluğun 21-24 yaş aralığı içerisinde olduğu, mezun olunan lise türünde ise %61,3 Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde, %38,7'lik kısmın ise diğer (Anadolu lisesi, İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Liseler) liselerden mezun olduğu gözlemlenmiştir. Kardeş sayısı değişkeninin dağılımı incelendiğinde de biribirine yakın dağılımların söz konusu olduğu görülmektedir.

Verileri Toplama Teknikleri

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan gerekli izinler alınarak, İnönü üniversitesi Öğrenci işleri daire başkanlığından örneklem grubunu oluşturan 4.sınıf öğrencilerinin 1.2. ve 3. Sınıflara ait olan not dökümleri ve ilgili öğrencilere Öğrenme ve Ders Yaklaşımları envanteri uygulanarak, araştırma verileri toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Öğrenme ve Ders Yaklaşımları Envanteri (ÖDYE-Kısa Form), kişisel bilgi formu ve Öğrenci not dökümleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri

2002 yılında Hounsell vd. tarafından geliştirilen Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanteri (ÖDYE-Kısa Form) Topyaka vd.(2011) tarafından türkçeye uyarlanmıştır. İlgili envanter 5 alt ölçekten ve 3 Alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; *Yüzeysel öğrenme* (M1, M5, M13, M17), *Derinlemesine Öğrenme* (M3, M6, M8, M9, M12, M16), *Çalışmayı İzleme* (M2, M10, M14, M18), *Çaba Yönetimi* (M4, M15) ve *Düzenli Çalışma* (M7, M11) alt ölçekleri ve *Derinlemesine Yaklaşım*, *Stratejik Yaklaşım* ve *Yüzeysel yaklaşım* alt boyutlarından oluşmaktadır. Derinlemesine yaklaşım alt boyutunu Derinlemesine Öğrenme ve Çalışmayı izleme, Stratejik Yaklaşım Alt boyutunu çaba yönetimi ve düzenli çalışma ve Yüzeysel Yaklaşım boyutunu ise Yüzeysel öğrenme alt ölçekleri oluşturmaktadır. İlgili alt boyutlardan alınan yüksek puan o boyutu daha çok, düşük puan ise daha az tercih ettiğini göstermektedir. Derinlemesine yaklaşım boyutundan alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 50; stratejik yaklaşım boyutundan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20; yüzeysel yaklaşım boyutundan alınabilecek en düşük puan 4 ve en yüksek puan 20'dir (Topkaya ve diğ., 2011).

Müzik Alan Akademik Başarı Puanları

Alan başarı puanlarının hesaplanması için Sağer vd.(2013) tarafından "Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi ile Diğer Alan Dersleri Arasındaki İlişkileri Karşılıklı Olarak İncelenmesi" başlıklı makalede yer alan ve Tablo 2'de yer verilen sınıf bazlı alan ders gruplandırmaları esas alınmıştır.

Tablo2. Müzik Öğretmenliği Programında Yer Alan Derslerin Temel Alanlara Göre Dağılımı

	MİOY	**Müziksel Çalma**	**Müziksel Söyleme**	**Müzik Kuramları**	**Müzik Kültürü**
I.Sınıf	MİOY	Bireysel Çalgı I,II, Piyano I,II, Okul Çalgıları I,II	Bireysel Ses Eğitimi I,II, Koro I	-	Müzik Kültürü, Genel Müzik Tarihi
II. Sınıf	MİOY	Bireysel Çalgı III, IV, Piyano III,IV, Okul Çalgıları III, Elektronik Org Öğretimi	Bireysel Ses Eğitimi III, IV, Koro II, III, Geleneksel Türk Halk Müziği Uygulaması	Armoni-Kontrpuan-Eşlik I,II, Geleneksel Türk Halk Müziği	Türk Müzik Tarihi
III. Sınıf	MİOY	Bireysel Çalgı V,VI, Piyano V,VI, Orkestra-Oda Müziği I,II, Eşlik Çalma	Koro IV, V, Geleneksel Türk Sanat Müziği Uygulaması	Armoni-Kontrpuan-Eşlik III, IV, Müzik Biçimleri, Türk Sanat Müziği	Güncel ve Popüler Müzikler, Eğitim Müziği Dağarı, Çalgı Bakım Onarım Bilgisi

Tablo 2'de görüldüğü üzere müzik öğretmenliği programlarında yürütülen dersler müziksel davranış ve beceriler bakımından; MİOY, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme, Müzik Kuramları ve Müzik Kültürü olmak üzere beş ana başlıkta sınıflandırılmıştır.

Verilerin Analizi

ÖDYE, kişisel bilgiler ve alan başarı notlarından elde edilen veriler SPSS 23.00 programına işlenmiştir. İlişki analizi yapılmadan önce verilerin normallik değerleri incelenmiştir. Normallik sınaması, normal dağılım eğrileri, çarpıklı-basıklık ve Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi değerleri incelenerek yapılmış ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Puanların Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

				Kolmogorov-Smirnov (K-S)
	N	***Çarpıklık***	***Basıklık***	***p***
ÖDYE Toplam		-1.40	2.39	**.00****
Yüzeysel Yaklaşım		.94	.12	**.00****
Derinlemesine Yaklaşım		-1.51	2.12	.08
Stratejik Yaklaşım		-.39	-.94	**.00****
MİOY Toplam		-10	.85	.08
MIOY 1. Sınıf		.53	-.07	.20
MIOY 2. Sınıf		-1.00	3.38	**.02***
MIOY 3.Sınıf		-1.59	3.94	.06
Müziksel Çalma Toplam		-.04	-.57	.20
Müziksel Çalma 1. Sınıf		.03	.34	.20
Müziksel Çalma 2. Sınıf		.35	-.53	.20
Müziksel Çalma 3. Sınıf	31	-.64	-.38	**.02***
Müziksel Söyleme Toplam		-.01	-.60	.20
Müziksel Söyleme 1. Sınıf		-.61	-.44	.20
Müziksel Söyleme 2. Sınıf		-.07	-.87	.20
Müziksel Söyleme 3. Sınıf		-.32	-.80	.20
Müzik Kuramları Toplam		-.24	-.44	.20
Müzik Kuramları 2. Sınıf		-.09	-.23	.20
Müzik Kuramları 3. Sınıf		-.53	-.20	.07
Müzik Kültürü Toplam		-1.36	4.32	.06
Müzik Kültürü 1. Sınıf		.40	-.55	.20
Müzik Kültürü 2. Sınıf		-2.25	7.50	.052
Müzik Kültürü 3. Sınıf		-.78	-.33	.13

**p<.05, **p<..01*

Tablo 3'teki K-S Değerleri incelendiğinde; ÖDYE Toplam, Yüzeysel Yaklaşım, Stratejik yaklaşım MİOY 2.sınıf puanları ve Müziksel Çalma 3.sınıf faktörlerine ilişkin verilerde normallikten anlamlı düzeyde sapmalar olduğu görülmüştür. Fakat normal dağılım eğrileri ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde, bu sapmaların kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e göre (2007) çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±3.29, George ve Mallery'e (2010) göre ise ±2 aralığında yer alması normallik için kabul edilebilir bir durumdur. MİOY (ikinci sınıf) puanlarına ilişkin basıklık katsayısının 3.38 olduğu ve ulaşılan sonucun sınır katsayısının az bir değer farkıyla üzerinde olduğu saptanmıştır. Bu puan türüne ilişkin normal dağılım eğrisi incelendiğinde ve diğer verilerle birlikte değerlendirildiğinde; normallikten sapmaların kabul edilebilir bir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle araştırmada parametrik istatistik tekniklerinin uygulanmasına karar verilmiştir.

ÖDYE puanları ile müzik alanı puanları arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi için Pearson korelasyon katsayısı (r) değerleri incelenmiştir. Müzik alanı ders başarılarına ilişkin yapılan analizlerde, dersler MİOY, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme, Müzik Kuramları ve Müzik Kültürü olarak başlıkları altında sınıflandırılarak işlemler gerçekleştirilmiştir. Sağer, vd. (2013) müzik öğretmenliği programı müfredatında geçen dersleri işitme-okutma-yazma, çalma, söyleme, kuram ve kültür olmak üzere beş müziksel davranış grubunda incelemişlerdir. Araştırmada, bu sınıflandırma esas alınmıştır. Bu yaklaşımın yanı sıra Ece ve Bilgin (2007) müzik öğretmeni adaylarının lise türüne göre akademik başarı durumlarını inceledikleri araştırmalarına müzik alanı derslerini; performans, kuram, performans-kuram biçiminde 3 ana başlıkta sınıflandırmışlardır. Derslere ilişkin notların her sınıf için ortalama değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca bütün sınıfların da ortalama değerleri tespit edilmiştir. Akademik başarıya ilişkin analizler, yukarda bahsi geçen sürekli değişkene dönüştürülmüş beş puan türü üzerinden yürütülmüştür. Anlamlılık düzeyi (p) .05 ve. 01 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Tablo4 ÖDYE İle Müzik Alanı Genel Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler

Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***r***	***p***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	-.31	.09
MİOY		74.26	9.09		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	.24	.20
MİOY		74.26	9.09		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	.10	.58
MİOY	31	74.26	9.09		
Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***r***	***P***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	-.10	.59
Müziksel Çalma		79.00	6.62		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	.24	.19
Müziksel Çalma		79.00	6.62		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	.36	**.05***
Müziksel Çalma	31	79.00	6.62		
Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***r***	***p***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	.24	.19
Müziksel Söyleme		79.62	6.77		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	.24	.19
Müziksel Söyleme		79.62	6.77		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	.09	.62
Müziksel Söyleme	31	79.62	6.77		
Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***r***	***P***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	-.29	.12
Müzik Kuramları		73.83	7.70		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	.47	**.01****
Müzik Kuramları		73.83	7.70		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	.34	.06
Müzik Kuramları	31	73.83	7.70		
Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***r***	***p***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	-.33	.07
Müzik Kültürü		78.36	7.06		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	.52	**.00****
Müzik Kültürü		78.36	7.06		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	.24	.19
Müzik Kültürü	31	78.36	7.06		

Tablo 4'deki korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin üç yıllık alan başarı ortalamalarından Müziksel Çalma, Müzik Kuramları ve Müzik Kültürü alanı puanları ile ÖDYE alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Müziksel Çalma puanları ile ($\overline{X}$ =79.00) ile Stratejik Yaklaşım ($\overline{X}$ =13.84) arasında, Derinlemesine Yaklaşım ($\overline{X}$ =40.68) ile Müzik Kuramları ($\overline{X}$ =73.83) arasında ve Müzik Kültürü ($\overline{X}$ =78.36) ile Derinlemesine Yaklaşım ($\overline{X}$ =40.68) arasında orta düzeylerde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. (r=.36, .47, .52). Buradan hareketle Öğrenme ve Ders çalışmada stratejik yaklaşıma sahip olan bireylerin Müziksel çalmada, Derinlemesine yaklaşıma sahip olan öğrencilerin Müzik Kuramları ve Müzik kültürü alanında daha başarılı oldukları söylenebilir. Determinasyon katsayıları (r^2= .13, .22, .27) dikkate alındığında puanlardaki açıklanan toplam varyansın %13, %22 ve %27'sinin karşılandığı tespit edilmiştir.

Tablo5. ODYE İle 1. Sınıf Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler

Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***r***	***p***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	-.07	.71
MİOY		72.92	9.70		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	-.03	.88
MİOY		72.92	9.70		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	.29	.12
MİOY	31	72.92	9.70		
Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***r***	***P***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	.06	.76
Müziksel Çalma		78.25	5.92		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	.03	.88
Müziksel Çalma		78.25	5.92		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	.21	.26
Müziksel Çalma	31	78.25	5.92		
Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***r***	***p***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	-.10	.60
Müziksel Söyleme		80.63	8.86		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	.08	.66
Müziksel Söyleme		80.63	8.86		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	.19	.32
Müziksel Söyleme	31	80.63	8.86		
Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***r***	***P***
Yüzeysel Yaklaşım		-	-	-	-
Müzik Kuramları		-	-		
Derinlemesine Yaklaşım		-	-	-	-
Müzik Kuramları		-	-		
Stratejik Yaklaşım		-	-	-	-
Müzik Kuramları	31	-	-		
Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***r***	***P***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	-.11	.54
Müzik Kültürü		75.95	10.28		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	.22	.24
Müzik Kültürü		75.95	10.28		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	.19	.32
Müzik Kültürü	31	75.95	10.28		

Tablo 5'te yer alan korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında , öğrencilerin birinci sınıf alan başarı düzeyleri ile Öğrenme ve Ders Yaklaşımları arasında anlamlı ilişkinin olmadığı gözlemlenmektedir.

Tablo6. ODYE İle 2. Sınıf Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler

Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***r***	***p***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	-.16	.38
MİOY		73.06	12.90		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	.04	.83
MİOY		73.06	12.90		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	-.08	.67
MİOY	31	73.06	12.90		
Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***r***	***P***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	-.19	.32
Müziksel Çalma		77.96	7.85		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	.24	.20
Müziksel Çalma		77.96	7.85		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	.37	**.04***
Müziksel Çalma	31	77.96	7.85		
Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***Ss***	***r***	***p***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	-.19	.31
Müziksel Söyleme		79.69	7.51		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	.14	.44
Müziksel Söyleme		79.69	7.51		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	.08	.68
Müziksel Söyleme	31	79.69	7.51		
Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***r***	***p***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	-.21	.26
Müzik Kuramları		74.31	8.55		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	.26	.16
Müzik Kuramları		74.31	8.55		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	.18	.33
Müzik Kuramları	31	74.31	8.55		
Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***Ss***	***r***	***p***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	-.35	.06
Müzik Kültürü		76.19	12.82		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	.42	**.02***
Müzik Kültürü		76.19	12.82		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	.13	.49
Müzik Kültürü	31	76.19	12.82		

Tablo 6'daki analiz sonuçlarına bakıldığında; Stratejik yaklaşım ($\overline{X}$ =13.84) ile Müziksel Çalma ($\overline{X}$ =77.96) ve Derinlemesine Yaklaşım ($\overline{X}$ =40.68) ile Müzik Kültürü ($\overline{X}$ =76.19) arasında pozitif yönde orta düzeylerde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu durum Stratejik yaklaşıma sahip olan öğrencilerin Müziksel çalma becerilerinde, Derinlemesine Yaklaşım'a sahip olan öğrencilerin ise Müzik Kültürü alanında daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında (r^2= .13, .18), öğrencilerin ÖDYE puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %13 ve %18'inin Müziksel çalma ve Müzik Kültürü puanları ile açıklanabileceği söylenebilir.

Tablo7. ODYE İle 3. Sınıf Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler

Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***r***	***p***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	-.49	**.00****
MİOY		76.81	11.87		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	.53	**.00****
MİOY		76.81	11.87		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	.09	.63
MİOY	31	76.81	11.87		
Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***r***	***p***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	-.11	.57
Müziksel Çalma		80.78	8.14		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	.34	.06
Müziksel Çalma		80.78	8.14		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	.36	**.045***
Müziksel Çalma	31	80.78	8.14		
Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***Ss***	***r***	***p***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	-.33	.06
Müziksel Söyleme		78.53	8.10		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	.39	**.03***
Müziksel Söyleme		78.53	8.10		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	-.05	.81
Müziksel Söyleme	31	78.53	8.10		
Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***r***	***p***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	-.30	.10
Müzik Kuramları		73.35	8.68		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	.58	**.00****
Müzik Kuramları		73.35	8.68		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	.42	.02*
Müzik Kuramları	31	73.35	8.68		
Puan Türü	***N***	$\overline{X}$	***Ss***	***r***	***p***
Yüzeysel Yaklaşım		9.55	3.36	-.21	.26
Müzik Kültürü		82.92	6.13		
Derinlemesine Yaklaşım		40.68	7.32	.55	**.00****
Müzik Kültürü		82.92	6.13		
Stratejik Yaklaşım		13.84	3.47	.26	.16
Müzik Kültürü	31	82.92	6.13		

Tablo 7'deki analiz sonuçlarına bakıldığında Yüzeysel Yaklaşım ($\overline{X}$ =9.55) ile MİOY ($\overline{X}$ =76.81) arasında negatif yönlü, Derinlemesine Yaklaşım ($\overline{X}$ =40.68) ile MİOY($\overline{X}$ =76.81), Stratejik Yaklaşım ($\overline{X}$ =13.84) ile Müziksel Çalma($\overline{X}$ =80.78), Derinlemesine Yaklaşım ($\overline{X}$ =40.68) ile Müziksel Söyleme ($\overline{X}$ =78.53), Derinlemesine Yaklaşım ($\overline{X}$ =40.68) ile Müzik Kuramları ($\overline{X}$ =73.35) ve Derinlemesine Yaklaşım ($\overline{X}$ =40.68) ile Müzik Kültürü ($\overline{X}$ =82.92) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Üçüncü sınıfa ait olan ders programları ve ders nitelik ve zorlukları ele alındığında MİOY dersinde Yüzeysel yaklaşıma sahip olan bireylerin başarısız olduğu, Derinlemesine Yaklaşıma sahip olan öğrencilerin ise başarılı olduğu, Müziksel Çalma alanında ise Stratejik yaklaşıma sahip olanların daha başarılı olduğu ve yine Derinlemesine yaklaşıma sahip olan bireylerin Müzik Kuramları, Müziksel Söyleme ve Müzik Kültüründe daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Buradan hareketle Determinasyon katsayıları (r^2=-.24, .13, .28, .15, .33, .30) ele alındığında, puanlardaki açıklanan toplam varyansın %24, %13, %28, %15, %33, %30'unun karşılandığı tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular içerisinde yer alan Müzik Alan Genel Başarı puanları ile ÖDYE arasında yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında, stratejik yaklaşım ile Müziksel Çalma, Derinlemesine yaklaşım ile Müzik Kültürü ve Müzik Kuramları alan dersleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Stratejik yaklaşımın en temel özellikleri en yüksek puan hedefini merkeze alarak hem Derinlemesine hem de yüzeysel yaklaşımı kullanması ve çalışmasını öğreticinin kriterlerine göre ayarlama olarak tanımlanabilir. Müzik eğitimi programında yer alan Müziksel çalma alanı ise daha çok programın sahne ayağını temsil etmektedir. Müziksel çalma alanında özellikle bu alanı oluşturan bireysel çalgı derslerinin genellikle gösterip yaptırma (meşk) tekniği ile yapıldığı düşünüldüğünde stratejik yaklaşım özellikleri ile bulgular arasında elde edilen ilişkinin anlamlı bir şekilde örtüştüğü görülmektedir. Derinlemesine yaklaşım ise tam öğrenmeyi temsil etmektedir. Öğrenilecek olgu için harcanılan çaba ve zamanın etkili kullanımı derin öğrenmeyi sağlar. Bu açıdan düşünüldüğü takdirde hem teori hem de Pratik uygulamaları barındıran Müzik kuramları ve Müzik Kültürü alanlarında elde edilen verilerin de anlamlı bir şekilde içerik ile örtüştüğü söylenebilir. Sınıf bazlı yapılan analiz sonuçlarından 1. Sınıf sonuçlarında herhangi bir anlamlı korelatif ilişki tespit edilmemiştir. Müzik 2.Sınıf Alan başarı puanları ile ÖDYE arasındaki yapılan analiz sonuçlarında; derinlemesine yaklaşım ile Müzik kültürü ve Stratejik yaklaşım ile Müziksel çalma arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Bu durum Stratejik yaklaşıma sahip olan öğrencilerin Müziksel çalma becerilerinde, Derinlemesine Yaklaşım'a sahip olan öğrencilerin ise Müzik Kültürü alanında daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. 3.Sınıf alan ders başarı puanları ile ÖDYE arasında yapılan analiz sonucunda, Yüzeysel yaklaşım ile MİOY arasında negatif, MİOY ile Derinlemesine Yaklaşım, Müzik Kuramları ile Derinlemesine Yaklaşım, Stratejik Yaklaşım ile Müziksel Çalma, Derinlemesine Yaklaşım ile Müziksel Söyleme ve Derinlemesine Yaklaşım ile Müzik Kültürü arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. MİOY dersi Müzik eğitimi programı dâhil Müzik temelli birçok bilim dalında temel bir ders niteliği taşımaktadır. Yüzeysel yaklaşım ile MİOY alanı arasında tespit edilen negatif yönlü ilişkinin, Yüzeysel yaklaşımın ezber temelli, geçici öğrenmeyi dayatması ve amaçsız çalışmayı merkeze almasından ötürü MİOY dersi başarı gereksinimleri ile örtüşmediği söylenebilir. Tam tersi olarak Derinlemesine yaklaşım ile MİOY arasında tespit edilen orta düzey pozitif korelasyonun ise derinlemesine yaklaşımın MİOY dersi başarı gereksinimlerini karşıladığı savunulabilir. Genel alan başarı puanları analizinde de yer alan derinlemesine yaklaşım ile Müzik kuramları alanındaki pozitif ilişkinin 3.sınıf düzeyinde de tekrar ettiği görülmektedir. Bu durumun Müzik Kuramları alan içeriğini oluşturan derslerin, 3.sınıf düzeyinde daha yoğun olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Stratejik yaklaşım ile Müziksel çalma arasındaki ilişki yukarıda da bahis edildiği üzere daha çok icra alanı ve sahne özelliklerini barındırmasından dolayı öğrencilerin stratejik yaklaşım özelliklerine yöneldikleri söylenebilir. Aynı şekilde müzik kültürü ve derinlemesine yaklaşım arasındaki ilişkinin daha öncede belirtildiği üzere dersin işleniş biçimi ve ölçme değerlendirme türü, yaklaşımın derinlemesine olmasını birebir etkilediği düşünülmektedir.

Literatür taraması esnasında öğrenme ve ders yaklaşımları ile alan başarı ya da akademik başarı arasındaki ilişkiyi irdeleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazın içerisinde öğrenme ve ders yaklaşımlarının daha çok demografik değişkenler (Üniversite,Cinsiyet vb) temel alınarak yapıldığı gözlenmiştir. Ekinci (2009) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin demografik değişkenlerinin, yaklaşımları nasıl etkilediği konusunda belirleyici bir sonuca ulaşamamıştır. Ayrıca Ekici (2009)'nin çalışmasında yer alan öğrenim alanına yönelik olan analizlerde fen veya sosyal alanda öğrenim gören öğrencilerin öğrenmeyi ele alışlarında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Ekici (2009) çalışmasında her ne kadar öğrenme ortamının derinlemesine yaklaşımı taşıyıp taşımadığı incelenmiş olsa da üniversitelerin sınıf ya da genel olarak derinlemesine yaklaşım özelliklerini barındırmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak aynı çalışmada güzel sanatlar bölümlerinde okuyan öğrencilerin derinlemesine yaklaşımı daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Selçuk vd.(2007) tarafından yapılan bir çalışmada ise sınıf düzeyinin ve öğrenim görülen alanın öğrenme ve ders yaklaşımlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıda bahsi geçen çalışmalar bu çalışma ile dolaylı yoldan ilişkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmada ulaşılan, alan başarısının, derinlemesine ve stratejik yaklaşım ile anlamlı pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgunun yurtdışı ve yurtiçi birçok alan yazın çalışması ile örtüştüğü görülmüştür (Pimparyon vd. 2000, Bernardo, 2003, Duff vd, 2004, Ekici, 2009, Selçuk vd, 2007)

Sonuç olarak öğrenenin bireysel farklılıkları göz önüne alındığında; öğrenme ve ders yaklaşımları gibi program ve kişi arasında devamlı etkileşimin olduğu süreçlerin alan özgünlüğü içerisinde bir belirlemeye tabii tutulması gerekmektedir. Program gerekliliklerin belirlenmesinde akademik başarının önemli bir veri olacağı düşünülebilir. Bu şekilde yeniden dizayn edilen öğrenme ortamlarının nitelikli disiplin insanları yetiştirmede belirleyici rol oynayabileceği düşünülmektedir.

References

Schunk, H.D. (2014), *Öğrenme Teorileri* (Learning Theories, 2.Ed), Nobel Yayınları
Aydın, A.(2014) *Eğitim Psikolojisi*, Pegem Akademi Yayınları 241-257
Biggs, J.B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorne: Australian Council for Educational Research.
http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308201.pdf adresinden 01.09.2015 tarihinde alınmıştır.
Marton, F., & Saljo, R. (1976). *On qualitative differences in learning: I - Outcome and process*. British Journal of Educational Psychology, 46, 4-11.
http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x/epdf 28.08.2015 adresinden 28.08.2015 tarihinde alınmıştır.
Ramsden, P. ve Entwistle, N.J. (1981). *Effects of academic departments on students approaches to studying*. British Journal of Educational Psychology, 51, 368–83.
http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02493.x/epdf adresinden 28.08.2015 tarihinde alınmıştır.
Ramsden, P. (2000*). Learnig to teaching in higher education*. London: Newyork Routhladge Falmer.
Ünal, G., & Ergin, Ö. (2006). *Buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisi*. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *3*(1), 36-52.
http://www.academia.edu/3401466/Bulu%C5%9F_yoluyla_fen_%C3%B6%C4%9Fretiminin_%C3%B6%C4%9Frencilerin_akademik_ba%C5%9Far%C4%B1lar%C4%B1na_%C3%B6%C4%9Frenme_yakla%C5%9F%C4%B1mlar%C4%B1na_ve_tutumlar%C4%B1na_etkisi adresinden 24.08.2015 tarihinde alınmıştır
Trigwell, K. ve Prosser, M. (1991). *Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student learning on learning outcomes*. Higher Education, 22, 251-266.
http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00132290 adresinden 21.08.2015 tarihinde alınmıştır.
Entwistle, N., McCune, V., &Walker, P. (2001). *Conceptions, styles, and approaches within higher education: analytical abstractions and everyday experience*. R. J. Sternberg, & L.-F. Zhang (Eds.), Perspectives on cognitive, learning and thinking styles içerisinde (s. 103-136). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
Pimparyon, P., Caleer, S.M., Pemba, S. ve Roff, S. (2000). *Educational environment, student approaches to learning and academic achievement in a Thai nursing School*. Medical Teacher, 22, 4, 359-364.
http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/014215900409456#aHR0cDovL3d3dy50YW5kZm9ubGluZS5jb20vZG9pL3BkZi8xMC4xMDgwLzAxNDIxNTkwMDQwOTQ1NkBAQDA= adresinden 21.08.2015 tarihinde alınmıştır.
Ozan, C., Köse, E., & Gündoğdu, K. (2012). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi*. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*.
Senemoglu, N. (2011). *College of Education students' approaches to learning and study skills*. *Egitim ve Bilim*, *36*(160), 65.
http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/335/260+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr adresinden 22.08.2015 tarihinde alınmıştır
Yılmaz, B., & Orhan, F. (2011). *Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. Eğitim ve Bilim*, 36(159), 69-83.
http://www.researchgate.net/profile/Mbetul_Yilmaz/publication/260032957_Ders_alma_Yaklam_leinin_Trke_Formunun_Geerlik_ve_Gvenirlik_almas_The_Validity_and_Reliability_Study_of_The_Turkish_Version_of_the_Study_Process_Questionnaire/links/0deec52f23524a7f62000000.pdf adresinden 17.08.2015 tarihinde alınmıştır.
Karasar, N. (2012). *Bilimsel Arastırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
Topkaya, N., Yaka, B., & Öğretmen, T. (2011). *Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri'nin uyarlanması ve ilgili yapılarla ilişkisinin incelenmesi*. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 192-204.
http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/518/248 adresinden 01.07.2015 tarihinde alınmıştır.
Sağer, T, Gürpınar, E. Zahal, O. (2013), *Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi İle Diğer Alan Dersleri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi,*
http://www.newwsa.com/download/gecici_makale_dosyalari/NWSA-6782-3009-8.pdf adresinden 09.09.2015 tarihinde alınmıştır.
Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.

Ece, A. Serkan ve Bilgin S. (2007). *Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Başarı Durumlarının İncelenmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(14), 113-130. http://efdergi.inonu.edu.tr/article/download/5000004248/5000004761 adresinden 03.07.2015 tarihinde alınmıştır.

Ekinci, N. (2009). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. Eğitim ve Bilim*, *34*(151), 74-88. eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/609/88 adresinden 17.07.2015 tarihinde alınmıştır.

Selcuk, G, S., Calışkan, S., ve Erol, M. (2007). *Evaluation of learning approaches for prospective physics teachers*. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 2, 25-41. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/gefad/article/view/5000078638/5000072859 adresinden 21.07.2015 tarihinde alınmıştır.

Bernardo, A. B. (2003). *Approaches to learning and academic achievement of Filipino students*. *The Journal of genetic psychology*, *164*(1), 101-114. http://www.tandfonline.com/toc/vgnt20/164/1#aHR0cDovL3d3dy50YW5kZm9ubGluZS5jb20vZG9pL3BkZi8xMC4xMDgwLzAwMjIxMzIwMzA5NTk3NTA2QEBANg== adresinden 01.08.2015 tarihinde alınmıştır.

Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K. ve Ferguson, J. (2004). *The relationship between personality, approach to learning and academic performance*. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907–1920. http://ac.els-cdn.com/S0191886903003106/1-s2.0-S0191886903003106-main.pdf?_tid=a7143ce6-5deb-11e5-94d1-00000aacb362&acdnat=1442570420_7a8fb55fb6d8c36721bb1bec4ad89b3d adresinden 07.08.2015 tarihinde alınmıştır.

ITEC 2015

"My Teacher Is Like…" : A Pilot Study

Belgin Arslan Cansever
Faculty of Education, Ege University/Assist. Prof.Dr. (Turkey)
belgin.arslan.cansever@ege.edu.tr

Neşe Aslan
Faculty of Education, Ege University/ Assoc. Prof.Dr. (Turkey)

Kadir Aslan
Faculty of Education, Ege University/Prof.Dr. (Turkey)

Abstract
A teacher plays a very important role in the development of independent, talented and free-thinking individuals. Building rapport with students during this process is critical. In this study, Turkish elementary school students' perceptions of 'teacher' were the focus within the framework of gender. Data for the pilot study covering 42 students (24 female, 18 male) were applied by the use of the prompt: "A teacher is like....., because....." Metaphors created by the children contributed to explain their perceptions of 'teacher'. The volunteering children in an elementary school in Izmir, participated in the application that was administered by the researchers. The data were analyzed qualitatively. The process covered five stages: Coding and elimination stage, sample metaphor compilation and translation stage, sorting and categorization stage, structuring the inter-coder reliability rate, and analyzing data quantitatively. Miles and Huberman's (1994) formula was used to estimate the inter-coder reliability rate of the study. In this process, the data were entered into the SPSS 20.0 program to calculate the frequencies (f) and percentages (%) of the metaphorical images in each conceptual category. The findings indicated that gender difference reflected some significant statements as perceiving the teacher as a "mother, angel" by the females; and as a "Internet" and "scientist" by the males.

Keywords: *Children, teacher perception, metaphor.*

1. INTRODUCTION

Researchers imply that metaphors may bring new perspectives contributing to see the familiar in totally new ways. Because of the generative characteristics of metaphors they can stimulate the construction of analogical relationships and facilitate conceptual change (Tobin, & Tippins,1996) As such, Perry and Cooper (2001) suggest that 'Metaphors can provide a context from which we can make a sense of the world. The 'seeing as…' nature of metaphor often allows us to think more easily about a particular concept' (p.5). In using metaphors as an educative tool, researchers note that metaphors allow situations and events to be described at a high level of abstraction (Calderhead and Robson, 1991). Whats' more,
metaphors are thought to be ' representative of the larger constructs under which teachers organize their thinking and from which they plan their actions in the multiple environments in which they participate including how they work with students and select teaching practices' (Mahlios, Shaw, & Barry, 2010). Getting to know about the students' images of 'teacher', metaphors may contribute to conceptualizations of and orientations to classroom life, teacher's approaches to teaching, curriculum, and interactions with pupils. Moreover, it is important to remember that children bring to school some structured attitudes toward teachers as persons. These attitudes gained by their interactions with significant adults within the home and the community. Therefore, children initially perceive teachers in the ways they have learned to perceive others (Eiserer, 1954). Thus, this study is designed to investigate the image of teacher from the children's perspectives.

2. METHODOLOGY

The qualitative method maintaining the opportunity for analyzing social life and human problems in details was utilized in this pilot study (Bogdan & Biklen,1998; Creswell, 1998) within the framework of the phenomenology.
This study was focused on the results of a pilot study which will be applied later in a larger context as a main research. The sample covered 42 volunteering students (24 female, 18 male) in two elementary schools in Izmir,Turkey. The participants of the current study constitute 10 % of the main study which is planned to have totally 435-440 students. Data were gathered by utilizing the prompt entitled ' A teacher is like..….because….'to

be completed by the participants. The students were administered to complete the prompt by creating their own personal metaphor of teacher, and giving reasons for this. They were also requested to write down their gender because it was considered to be an important determiner to be used in analyzes.
Data for this study were analyzed using Elo & Kyngäs's (2007) content analysis structured as 'preparation, organization and reporting' steps. In the process of the 'preparation', the survey forms were grouped in gender differences by numbering and coding. During the 'organization' process, codes were listed, and categories were formed for the metaphors created by the participants. The data were analyzed by SPSS
program to calculate the frequencies (f) and percentages (%) of the metaphorical images in each conceptual category. Finally, in 'reporting' process, findings were discussed.

3. FINDINGS

In this study, 3 metaphors were commonly produced by both genders. These were : "*mother (f=3), encyclopedia (f=4),* and *book (f=2)*". However, totally 16 metaphors were produced by the gender groups. These were arranged in alphabetical order with their frequencies. Such as : *family (f=2), clever person (f= 1), father (f= 2), scientist (f= 2), roof (f= 1), magazine (f= 2), traveler (f=1), Internet (f= 4), protective angel (f=1), feather pillow (f=1), library (f=3), angel (f=7), cotton (f= 2), dictionary (f= 3), umbrella (f= 1), pillow (f=2)*. By these metaphors, 4 conceptual categories were structured. Table 1 reflects the categories covering the metaphors.

Figure 1.The categories of metaphors with frequencies and percentages.

Categories	Metaphors	f	%
Tender teacher	*feather pillow, pillow, cotton*	5	11,9
Sophisticated teacher	*clever person, encyclopedia, scientist, magazine, traveler, book, library, dictionary, internet*	20	47,6
Protective teacher	*Roof, protecting angel, angel, umbrella*	10	23,80
Family member teacher	*Mother, father, family*	7	16,7
Total		42	100

Category I : Tender Teacher

This category included 3 metaphors produced by 5 participants. These were: *feather pillow, pillow, cotton*. The participants reflected their teacher's kind behaviors and attitudes by their metaphors. For example, two female students stated ;

Teacher is like a pillow, because he/she holds me softly when I feel bad or I cry.
Teacher is like a feather pillow, because he/she always embraces us with her/his kindness.

Besides, one male student's words were :

Teacher is like a cotton with his/her heart smooth and soft. He/She laughs with us or shares our sorrows.

Category II : Sophisticated Teacher

This category with the most expressed metaphors includes 9 metaphors produced by 20 students. Such as; *clever person, encyclopedia, scientist, magazine, traveler, book, library, dictionary, internet.*
Two female students' words were :

Teacher is a clever person, because he/she knows every subject perfectly.
Like a library, teacher owns all the knowledge as science, math, arts, sports..etc.

3 male students wrote as:

Teacher is like a scientist, because he/she emphasizes cause and effect relations.
Like a computer, teacher answers every question as soon as you ask.
Teacher is a traveler. He/she has a deep knowledge about the very many places he visited.

It should be remembered that, in the first four years of elementary education in the State schools in Turkey, teachers in general, are responsible for teaching all the subjects.

Category III : Protective Teacher

This category included 4 metaphors created by 10 students. They were: *roof, protecting angel, angel, umbrella.*
A male student's words were:

Teacher is like a roof. He/She protects us just like the roof protects the house.

A female stated:

Teacher is like my protective angel, because while he/she is with me, I don't have any fears and anxiety. I am certain that he/*she will protect me from danger*.

By the way, *angel* was the most widespread metaphor produced by 7 students. Two females wrote:

Teacher is like an angel, because I always feel her/him with me protecting me under her wings.

Teacher is an angel, because I feel that he/she tries to keep me away from danger.

Category IV: Family Member Teacher

This category covered 3 metaphors produced by 7 students. These were: m*other, father, family*. It was concluded that the students considered teacher as one of the members of their family. One of the female students stated:

Teacher is like a mother, because she does the same for me just like my mom does at home.

Two of the male participants stated:

Teacher is a mother, because she tries to warn us to behave properly, advises, and explains the right or wrong. Seeing our misbehavior, gets angry or shows her appreciation with our good acts.

Teacher is like a father, because he gets angry and warn us when necessary. But, we know that this is all for our benefit to become a good person. So, we understand him.

4. DISCUSSION

Considering that metaphors are the good mirrors of an individual thinking, they contribute us to make sense of the world and of the circumstances we are involved in. Moreover, they contribute to understand the educational settings as powerful educative tools (Perry & Cooper, 2001).

In our attempt to identify the elementary school children's metaphors of 'teacher' in this pilot study, some typical results were found. More than half of the children described teacher with emotional and sensitive words. From this perspective, children perceive teacher as affectionate and safe adult like their parents. The rest of the participants reflected their admiration for the teacher being a sophisticated person. As such, the findings in this pilot study may probably be letting us to focus on teacher-child relationship in the main research. When taking an attachment perspective on teacher-child relationships as Verschueren & Koomen (2012) noted, the teacher-child relationship can be considered an attachment relationship. However, empirical research found out several relevant similarities between parent-child and teacher-child relationships (Koomen & Hoeksma,2003; Verschueren & Koomen, 2012). However, the scholars indicate that parents' and teachers' roles and their role perceptions differ. Teachers, in fact, engage in caregiving behaviors but is restricted by their primary role that is instructional (Hamilton & Howes, 1992 ; Kesner,2000).

Within these implications, this pilot study is expected to contribute to the main research to be discussed by larger sample results.

References

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Needham heights, MA: Allyn & Bacon.

Calderhead, J. and Robson, M. (1991). Images of Teaching: Student Teachers' Early Conceptions of Classroom Practice, *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, no. 1,
pp. 1 - 8.

Corradi, C. (1990) The metaphoric structure of sociological explanation, *Philosophy and Social Criticism*, vol. 16, no. 3, pp. 161 - 178

Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sage.

Eiserer, P.E. (1954).Children's perceptions of school and teachers. In *Educational Leadership,* Association for Supervision and Curriculum Development.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. Journal of
Advanced Nursing , 62(1), 107-115.

Hamilton, C.E., & Howes, C. (1992). A comparison of young children's relationships with mothers and teachers. In R.C. Pianta (Ed.), *New directions for child development:* Vol. 57. *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 41–60). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Kesner, J. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 28, 133–149.

Koomen, H.M.Y., & Hoeksma, J.B. (2003). Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes. *Psychological Reports*, 93, 1319–1334.

Mahlios, M., Shaw, D., & Barry, A. (2010). Synthesis of metaphors: A review across three studies. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 16(1), 49-71. Publisher's official version: http://dx.doi.org/10.1080/1354060090347564 . Open Access version: http://kuscholarworks.ku.edu/dspace/.
Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
Perry, C.,& Cooper, M. (2001). Metaphors are good mirrors: reflecting on change for teacher educators. *Reflective Practice,* Vol.2, No.1, pp.41-52.
Tobin, K.,& Tippins, D.J.(1996).Metaphors as seeds for conceptual change and the improvement of science teaching. *Science Education, 80(6), 711-730*.
Verschueren, K. & Koomen, H.M.Y. (2012). Teacher-child relationship from an attachment perspective. *Attachment & Human Development,* Vol.14(3), 205-211.

ITEC 2015

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Edebiyat Ve Çocuk Edebiyatına İlişkin Algıları

Yasin Mahmut Yakar
ymyakar@hotmail.com

Mahmut Abdullah Arslan
mabdullaharslan@hotmail.com

Bireylerin formal eğitim sürecine katılma yaşı, gerek sosyal uyum gerekse akademik başarı açısından önem taşımaktadır. Bu başarının mihenk taşlarından biri de okuma alışkanlığını erken yaşlarda kazanmış olmaktır. Bunun en önemli mimarı şüphesiz okul öncesi öğretmenidir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmeninin çocuk kitaplarına, okumaya, edebiyata ve çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri bu noktada önemlidir. Bu nedenle çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının edebiyat ve çocuk edebiyatına ilişkin algılarını öğrenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nitel gelenekten faydalanarak yapılmış fenomenolojik bir çalışmadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilen 25 öğretmen adayı çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu vasıtasıyla toplanmıştır. Ayrıca veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla standartlaştırılmış görüşme formu aracılığıyla daha önce kendilerinden veri toplanan beş öğretmen adayıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen veriler, öncelikle betimsel analize tabi tutulmuş, ardından içerik analizi yöntemiyle tasnif edilmiştir. Bu işlem esnasında çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bir kısım tedbirler alınmış, veri seti defalarca okunmuş, kodlamalar farklı zamanlarda ve farklı kişilerce yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının edebiyata ilişkin algılarıyla çocuk edebiyatına ilişkin algıları arasında fark olduğu, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatını genel edebiyat dışında farklı bir yerde değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

ITEC 2015

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Eğitimi Verilmesi Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi

Özlem Koray
Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Kdz. Ereğli, Zonguldak, Türkiye
ocankoray@gmail.com

Öznur Kızılca
Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Kdz. Ereğli, Zonguldak, Türkiye
oznurkizilca@gmail.com

Işıl Ören
Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Kdz. Ereğli, Zonguldak, Türkiye
bidane_78@hotmail.com

Vildan Karabaş
Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Kdz. Ereğli, Zonguldak, Türkiye
vildan_9314@hotmail.com

Ayşenur Selvi
Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Kdz. Ereğli, Zonguldak, Türkiye
aysenurselvi987@gmail.com

ÖZET
Küçük yaşlardan itibaren bireylerin yabancı dille tanıştırılması ve yabancı dil öğretimi, eğitim alanında popülerliğini yitirmemiş önemli bir çalışma alanı olarak değerlendirilmektedir. Bireylerin kendi anadilleri yanında, ikinci ve hatta üçüncü bir yabacı dil bilmeleri çağın şartlarına uyum sağlayabilmek adına çok gerekli görülmektedir. Buradaki en önemli sorun; hangi yaşta ve hangi koşullarda bu eğitimin verilmesi gerektiğidir. Bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde verilen yabancı dil eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiş olup, örneklemini Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim dalı öğrencilerinden 160 katılımcı oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak; araştırmacılar tarafından geliştirilen, uzman görüşleri ve faktör analizi ile geçerliliği test edilen likert tipinde görüş bildirim formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü değişkenlerine göre ortaya konmuş, elde edilen sonuçlar, okul öncesi dönemde yabancı dil eğitiminin verilmesi yönünde olumlu olarak bulgulanmıştır.
Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönemi, yabancı dil eğitimi, Okul Öncesi öğretmen adayları

An Analysis of Preschool Teacher Candidates' Opinions about Foreign Language Education in Preschool

ABSTRACT: Introducing children to foreign languages at an early age is an important area of research, which continues to be popular in the field of education. It is highly necessary for people to speak one or two foreign languages other than their native language in order to keep pace with the modern era. The most important issue here is when and how this education should be offered to children. This study aims to determine preschool teacher candidates' opinions about the foreign language education in preschools. The sample of the study included 160 students in Bulent Ecevit University's Eregli Education Faculty's Primary Education Department Preschool Teaching Program in the 2014-2015 academic year. The study data were collected using a Likert-type self-expression form. The validity of the form was tested by expert opinion and factor analysis. The findings of the study were presented by the variables of gender, grade level, high school type. The study results were positive and indicated that according to the participants, foreign language education should be provided in preschools.
Keywords: Preschool, foreign language education, preschool teacher candidates

GİRİŞ:

21. yüzyılda bilimsel ve teknolojik gelişmelerin çok hızlı bir şekilde gerçekleşmesi, kültürel değişimi de tetiklemekte ve çok sayıda yabancı dil bilmeyi zorunlu hale getirmektedir. Çağa ayak uydurabilmek, ülkeler arasındaki bilimsel, teknolojik ve kültürel rekabetin gerisinde kalmamak için öncelikli adımlardan bir tanesi; toplum bireylerine bu rekabeti oluşturan unsurları daha iyi anlayabilmek ve mücadele edebilmek adına yabancı dil öğretebilmektir. Küçük yaşlardan itibaren bireylerin yabancı dille tanıştırılması ve yabancı dil öğretimi, eğitim alanında popülerliğini yitirmemiş önemli bir çalışma alanı olarak değerlendirilmektedir. Hangi yaşta yabancı dil

eğitimine başlanmalıdır? En iyi yabancı dil öğretimi metodları nelerdir? Mesleki bilgilerin ediniminde yabancı dille eğitim yapmak kaliteyi ne derece arttırır? Bireyler hangi yabancı dilleri öğrenmelidir? gibi sorular eğitim literatüründe uzunca süredir incelenmektedir. Okul öncesi dönem ya da başka bir ifadeyle erken çocukluk dönemi, anadilin öğrenilmesiyle birlikte çocuğun pek çok yeni bilgiyi kolayca edinebileceği, bilişsel gelişimin son derece hızlı olduğu bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada anadilin yanı sıra ikinci bir dilin öğrenilmesi de bu dönem için uygun olarak görülmektedir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre; yabancı dil öğrenimi ile ilgili genel olarak üç faktörden bahsetmek mümkündür. Bunlar sosyal-psikolojik faktörler, zihinsel faktörler ve dil dışı faktörlerdir. Sosyal psikolojik faktörler göz önüne alındığında, erken yaşta yabancı dil öğrenimi, ileriki yaşlarda yabancı dil öğrenilmesinden daha kolay ve daha doğal olmaktadır. Zihinsel faktörlerle ilgili yapılan araştırmalara göre, erken yaşta yabancı dil öğretimi ileriki yaşam aşamalarında daha büyük dil başarısının anahtarıdır. Dil dışı faktörler göz önüne alındığında ise; "kritik dönem hipotezi" ortaya atılmaktadır (Hisar, 2006). 'Kritik Dönem Hipotezi'ne göre; onuncu yaştan sonra beyinde meydana gelen biyolojik değişim sayesinde beyin, elastikiyetini yitirir, sol ve sağ yarım küre birbirinden daha bağımsız hale gelir ve artık dille ilgili görev daha çok sol yarım küreye düşer. Dolayısıyla bu yaştan sonra ikinci bir dil edinimi zorlaşır (Sonbay, 2005) ve yıllar ilerledikçe bu zorluk artarak devam eder. Vygotsky 'ye göre, çocuğun içinde bulunduğu çevre, dil öğrenimi için büyük önem taşımaktadır. Çocuk ana dilinde kelimeleri tanıdığı için yeni bir dilde de bunları kolayca fark eder. Küçük yaşta yabancı dil öğrenen çocukların, ikinci dili çoğunlukla ana dilleriymiş gibi aksansız telaffuz edebildikleri bir gerçektir. Yabancı bir dili yetişkin iken öğrenenlerde ise aksansız telaffuz edinimini gösterenler %6-8'i geçmemektedir. Bu olgu insanlarda da yabancı dil öğrenme konusunda "kritik dönem" faktörünün rol oynadığı kanısını kuvvetlendirmektedir. Yetişkin, psikolojik gelişimini tamamladığı içindir ki, hiçbir zaman yabancı dil telaffuzunda mükemmelliğe erişememektedir (Tokdemir, l992: 18). Ülkemizde küçük yaşta yabancı dil eğitimi verilebilmesi imkânları sınırlıdır. Türkiye'de sayılı özel okul dışında hiçbir ilkokulda yeterli derecede yabancı dil eğitimi sağlanamamaktadır. Bunun pek çok nedeni olmasına rağmen, son zamanlarda yabancı dil dersleri daha alt sınıflara indirgenmiş, çocukların erken yaşta yabancı dil ile tanışmaları sağlanmaya çalışılmıştır (Anşin, 2006).

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde verilen yabancı dil eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Pek çok araştırmayla bu dönemde yabancı dil öğretiminin önemine yapılan vurguyla ilişkili olarak, öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerinin, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi verilmesi hakkındaki görüşleri nasıldır?

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi verilmesi konusundaki görüşleri cinsiyet değişkenine göre nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi verilmesi konusundaki görüşleri bulundukları sınıf düzeyi değişkenine göre nasıldır?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi verilmesi konusundaki görüşleri mezun oldukları lise türü değişkenine göre nasıldır?

YÖNTEM:

Bu araştırmada Survey (tarama) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem tarama listesi, görüşme vb. araçlardan yararlanılarak, var olan bir durumu en son özelliğiyle saptama amacı güder ve katılımcıların başlıca eğilimlerini ortaya çıkarmaya, karşılaştırmalar yapmaya olanak sağlar. Bu çalışmada likert tipinde görüşme formu kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır.

Evren/Örneklem: Araştırmanın evrenini, Türkiye'de özel ve devlet üniversitelerinde öğrenim gören İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ABD öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesinde Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 160 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmış olup, örneklem grubunun çeşitli değişken türlerine ilişkin frekans dağılımları Tablo1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Örneklem grubunun değişken türlerine göre dağılımı

Değişken Türü	**Gruplar**	**N**
Cinsiyet	Kız	146
	Erkek	14
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	40
	2. Sınıf	40
	3. Sınıf	40
	4. Sınıf	40
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Öğretmen	22
	Anadolu	33
	Meslek	77
	Diğer	28

VERİLERİN ANALİZİ

Görüş Bildirim Formu: Araştırmacılar tarafından okulöncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi verilmesi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen görüş bildirim formu 25 maddeden oluşmaktadır. Kapalı uçlu olarak geliştirilen maddeler için "Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum" ifadelerinin yer aldığı 5'likert tipi kullanılmıştır. Hazırlanan formun kapsam geçerliliğini test etmek için uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliliğini test etmek için ise faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda 8 madde çeşitli nedenlerden dolayı formdan çıkarılmıştır ve forma 17 maddelik son hali verilmiştir. Görüş bildirim formu öğretmen adaylarına 25 dakikalık sürede uygulanmış ve toplanan verilerin istatistiksel analizi için SPSS paket programının 15.0 versiyonu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri "yüzde(%) "analizleri ile verilmiştir.

Bu çalışma kapsamında görüş bildirim formunda yer alan maddelerden 10 tanesi ele alınmış ve öğretmen adaylarının bu maddeler kapsamındaki görüşleri incelenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen maddeler şu şekildedir:

1)Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretilmelidir.
2) Okul öncesi dönem merak güdüsünün fazla olması nedeniyle yabancı dil öğretimi için uygundur.
3) Okul öncesi dönem yabancı dilin kalıcı öğrenilebilmesi için uygun bir dönemdir.
4) Okul öncesi dönemde henüz kendi dilini iyi konuşamayan çocuğa yabancı dil öğretmenin faydası yoktur.
5) Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi anadil öğrenimini geciktirir.
6) Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi zorunlu olmalıdır.
7) Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi okul öncesi sınıf öğretmeni tarafından verilmelidir.
8) Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi yabancı dil branş öğretmenleri tarafından verilmelidir.
9) Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretilen çocukların ileriki yaşlarda diğer dilleri öğrenmeleri kolay olur.
10) Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi ile çocukların farklı kültürlere bakış açısı zenginleşir.

BULGULAR

Bu çalışma kapsamında ele alınan maddelere göre öğretmen adaylarının sahip olduğu görüşler şöyle ifade edilebilir:

Madde1	Değişken Türleri	K.K. (-)	K.(-)	Karar sızım	K.(+)	K.K(+)
Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi verilmelidir.	**Kız**	3,4	6,8	11,6	58,9	19,2
	Erkek	7,1	14,3	14,3	35,7	28,6
	Sınıf 1	12,5	10	10	47,5	20
	Sınıf 2	2,5	7,5	15	37,5	37,5
	Sınıf 3	--	7,5	10	75	7,5
	Sınıf 4	--	5	12,5	67,5	15
	ANADOLU ÖĞRETMEN	--	13,6	13,6	50	22,7
	ANADOLU	9,1	12,1	15,2	36,4	27,3
	MESLEK	3,9	2,6	1,4	67,5	15,6
	DİĞER	--	11,1	7,4	59,3	22,2

Tablo 2. Madde 1'e ait cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre % değerleri
K.K.(-): Kesinlikle Katılmıyorum K.(-): Katılmıyorum K.(+): Katılıyorum K.K.(+): Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmen adayları "Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi verilmelidir" şeklinde ifade edilen madde 1'e cinsiyet değişkeni açısından büyük oranda katılmışlardır. Kız öğrencilerin %78,1'i ve erkek öğrencilerin %64,3'ü bu ifadeyi olumlu (Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum) bulmuşlardır. Öğretmen adaylarının bulunduğu sınıf düzeylerinde de 3 ve 4. sınıflar başta olmak üzere, büyük oranda bu görüşe katılım olduğu söylenebilir (1. Sınıf:% 67,5, 2. Sınıf:% 75, 3. Sınıf: % 82,5, 4. Sınıf: % 82,5 Toplam K.(+) ve K.K.(+)). Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre de, "okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi verilmelidir" görüşü, bütün gruplar tarafından "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" ifadeleri ile desteklenmiştir (Anadolu Öğretmen: %72,7, Anadolu: %63,7, Meslek: %83,1, Diğer:%81,5).

Tablo 3. Madde 2'ye ait cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre % değerleri

Madde 2	Değişken Türleri	K.K. (-)	K.(-)	Karar sızım	K.(+)	K.K(+)
Okul öncesi dönem merak duygusunun fazla olması nedeniyle yabancı dil öğrenimi için uygundur.	**Kız**	2,1	6,2	1,3	64,4	17,1
	Erkek	7,1	14,3	14,3	35,7	28,6
	Sınıf 1	7,5	7,5	12,5	67,5	15
	Sınıf 2	2,5	10	7,5	50	30
	Sınıf 3	--	5	15	72,5	7,5
	Sınıf 4	--	5	7,5	67,5	20
	ANADOLU ÖĞRETMEN		13,6	9,1	50	27,3
	ANADOLU	12,1	6,1	15,2	45,5	24,2
	MESLEK	1,3	2,6	13	71,4	11,7
	DİĞER	--	11,1	--	66,7	22,2

K.K.(-): Kesinlikle Katılmıyorum K.(-): Katılmıyorum K.(+): Katılıyorum K.K.(+): Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 3 incelendiğinde; "Okul öncesi dönem merak duygusunun fazla olması nedeniyle yabancı dil öğrenimi için uygundur" şeklinde ifade edilen madde 2'ye. kız öğrencilerin %81,5'i (Toplam K.(+) ve K.K.(+)) ve erkek öğrencilerin %64,3'ü (Toplam K.(+) ve K.K.(+)) büyük oranda katılmışlardır. Öğretmen adaylarının bulundukları sınıf düzeylerinin tümünde bu görüşe katılım yüksek yüzdelerde belirlenmiştir (1. Sınıf:% 82,5, 2. Sınıf:% 80, 3. Sınıf: % 80, 4. Sınıf: % 87,5 Toplam K.(+) ve K.K.(+)). Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre de, aynı görüş, bütün gruplar tarafından "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" ifadeleri ile desteklenmiştir (Anadolu Öğretmen: %77,3, Anadolu: 69,7, Meslek: %83,1, Diğer: %88,9).

Tablo 4. Madde 3'e ait cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre % değerleri

Madde 3	Değişken Türleri	K.K. (-)	K.(-)	Kararsızım	K.(+)	K.K(+)
Okul öncesi dönem yabancı dilin kalıcı öğrenilebilmesi için uygun bir dönemdir.	**Kız**	2,1	8,2	19,2	55,5	15,1
	Erkek	14,3	7,1	--	42,9	35,7
	Sınıf 1	7,5	7,5	25	42,5	17,5
	Sınıf 2	2,5	12,5	15	40	30
	Sınıf 3	2,5	5	20	67,5	5
	Sınıf 4	--	7,5	10	67,5	15
	ANADOLU ÖĞRETMEN	4,5	9,1	13,6	36,4	36,4
	ANADOLU	9,1	6,1	21,2	45,5	18,2
	MESLEK	1,3	7,8	19,5	61	1,4
	DİĞER	--	7,4	11,1	63	18,5

K.K.(-): Kesinlikle Katılmıyorum K.(-): Katılmıyorum K.(+): Katılıyorum K.K.(+): Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4'e göre; "Okul öncesi dönem yabancı dilin kalıcı öğrenilebilmesi için uygun bir dönemdir" şeklinde ifade edilen madde 3'e, kız öğrencilerin %70,6'sı(Toplam K.(+) ve K.K.(+)) ve erkek öğrencilerin %78,6'sı(Toplam K.(+) ve K.K.(+)) büyük oranda katılmışlardır. Bu maddeyle ilgili olarak kız öğrencilerin 19,2'si de "Kararsız" olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bulundukları sınıf düzeylerinin tümünde bu görüşe katılım yine yüksek düzeydedir (1. Sınıf:% 60, 2. Sınıf:% 70, 3. Sınıf: % 72,5, 4. Sınıf: % 82,5 Toplam K.(+) ve K.K.(+)). 1. Sınıfların %25'i ve 3. Sınıfların %20'si ise; bu görüşle ilgili olarak "Kararsız" dır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre de, aynı görüş, bütün gruplar tarafından "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" ifadeleri ile desteklenmesine rağmen (Anadolu Öğretmen: %72,8, Anadolu: %63,7, Meslek: %62,4, Diğer: %81,5), Anadolu lisesi çıkışlıların %21,2'si ve meslek lisesi çıkışlıların %19,5'i görüşle ilgili olarak kararsızdır.

Tablo 5. Madde 4'e ait cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre % değerleri

Madde 4	**Değişken Türleri**	**K.K. (-)**	**K.(-)**	**Kararsızım**	**K.(+)**	**K.K(+)**
Okul öncesi dönemde henüz kendi dilini iyi konuşamayan çocuğa yabancı dil öğretmenin faydası yoktur.	**Kız**	21,2	33,6	23,3	15,1	6,8
	Erkek	21,4	7,1	28,6	28,6	14,3
	Sınıf 1	12,5	30	25	17,5	15
	Sınıf 2	35	22,5	25	7,5	10
	Sınıf 3	17,5	32,5	20	27,5	2,5
	Sınıf 4	20	40	25	12,5	2,5
	ANADOLU ÖĞRETMEN	13,6	27,3	27,3	27,3	4,5
	ANADOLU	27,3	27,3	18,2	18,2	9,1
	MESLEK	2,8	32,5	23,4	15,6	7,8
	DİĞER	22,2	37	29,6	7,4	3,7

K.K.(-): Kesinlikle Katılmıyorum K.(-): Katılmıyorum K.(+): Katılıyorum K.K.(+): Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 5 incelendiğinde; "Okul öncesi dönemde henüz kendi dilini iyi konuşamayan çocuğa yabancı dil öğretmenin faydası yoktur" şeklinde ifade edilen madde 4 ile ilgili olarak öğretmen adayları, cinsiyet değişkeni açısından farklı görüş bildirmişlerdir. Kız öğrencilerin %33,6'sı "Katılmıyorum" ve %21,2'si Kesinlikle Katılmıyorum görüşündeyken %23,3'ü kararsız olduklarını dile getirmişlerdir. Erkek öğrencilerin %28,6'sı "Kararsızım" ve yine aynı yüzdeyle "Katılıyorum" ifadelerini kullanmışlar, %21,4'ü ise bu görüşe kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf düzeylerine göre görüşler farklılaşmaktadır. 1. Sınıfların %30'u görüşe katılmadıklarını ifade ederken %25'i kararsız olduğunu ve %17,5'i katıldığını ifade etmiştir. 2. ve 4. Sınıflar birbirine yakın oranlarla (2. Sınıf: %57,5 ve 4. Sınıf: %60 Toplam K.(-) ve K.K.(-)) bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. 3. Sınıfların %32,5'i bu görüşe katılmadığını ve %27,5'i katıldığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının her sınıf düzeyinde %20 ve %25'lik oranlarla kararsızlık yaşadıkları da söylenebilir. Mezun olunan lise türü değişkenine göre, "Okul öncesi dönemde henüz kendi dilini iyi konuşamayan çocuğa yabancı dil öğretmenin faydası yoktur" görüşü, Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adayları tarafından %27,3'lük oranla hem katıldıkları, hem

katılmadıkları ve hem de kararsız oldukları bir görüş olarak değerlendirilmiştir. %27,3'lük oranlarla Anadolu Lisesi mezunu öğrenciler bu görüşe katılmadıklarını (%54,6 Toplam K.(-) ve K.K.(-)) belirtmişlerdir. Meslek lisesi ve diğer lise mezunları da bu görüşe katılmadıklarını (sırasıyla %32,5 ve %37) ya da kararsız olduklarını (sırasıyla %23,4 ve %29,6) dile getirmişlerdir.

Tablo 6. Madde 5'ya ait cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre % değerleri

Madde 5	**Değişken Türleri**	**K.K. (-)**	**K.(-)**	**Kararsızım**	**K.(+)**	**K.K(+)**
Okul öncesi dönemde yabancı dil öğrenimi anadil öğrenimini geciktirir.	**Kız**	15,8	39,7	24	13	7,5
	Erkek	21,4	7,1	21,4	21,4	28,6
	Sınıf 1	15	17,5	25	15	27,5
	Sınıf 2	22,5	37,5	32,5	7,5	5
	Sınıf 3	7,5	47,5	22,5	20	2,5
	Sınıf 4	20	50	15	12,5	2,5
	ANADOLU ÖĞRETMEN	9,1	31,8	18,2	27,3	14
	ANADOLU	27,3	24,2	15,2	12,1	21,2
	MESLEK	15,6	39	27,3	14,3	3,9
	DİĞER	11,1	51,9	29,6	3,7	3,7

K.K.(-): Kesinlikle Katılmıyorum K.(-): Katılmıyorum K.(+): Katılıyorum K.K.(+): Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 6'ye göre; öğretmen adayları "Okul öncesi dönemde yabancı dil öğrenimi anadil öğrenimini geciktirir" şeklinde ifade edilen madde 5 ile ilgili olarak cinsiyet değişkeni açısından farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Kız öğrencilerin %39,7'si bu görüşe katılmadıklarını ve %24'ü kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Erkek öğrencilerin %21,4'ü bu görüşe kesinlikle katılmamakla birlikte yine aynı oranla katıldıklarını da ifade etmişlerdir. Yine erkek öğrencilerin %28,6'sı görüşle ilgili "Kesinlikle Katılıyorum" ifadesini kullanmışlardır. Sınıf değişkeni açısından, 2.,3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin sırasıyla %37,5'i, %47,5'i ve %50'si bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. 2. Sınıf öğrencilerinin %22,5'i ve 4. Sınıf öğrencilerinin %20'si ise görüşe kesinlikle katılmamaktadır. 1.Sınıf öğrencilerinin %15'i bu görüşe katıldıklarını ve %27,5'i ise kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma göre özellikle 1. ve 4. Sınıf öğrencileri görüş açısından farklı(zıt) bakış açılarına sahiptir. Tablo 6'ye göre öğretmen adayları bütün sınıf düzeylerinde belirli yüzdelerle kararsız olduklarını da dile getirmişlerdir. Mezun olunan lise türüne göre, "Okul öncesi dönemde yabancı dil öğrenimi anadil öğrenimini geciktirir" görüşü; Anadolu, meslek ve diğer lise mezunlarının büyük çoğunluğu tarafından katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum olarak değerlendirilmiştir (Anadolu:%51,5, Meslek: %54,6 ve Diğer: %63 Toplam K.(-) ve K.K.(-)). Anadolu öğretmen lisesi mezunları ise birbirine yakın oranlarla bu görüşe katıldıklarını(%27,3) ve de katılmadıklarını (31,8) ifade etmişlerdir. Bu değişken açısından bütün gruplardaki öğretmen adayları kararsız olduklarını da belirli yüzdelerle ifade etmişlerdir (Bkz.Tablo 6).

Tablo 7. Madde 6'e ait cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre % değerleri

Madde 6	Değişken Türleri	K.K. (-)	K.(-)	Kararsızım	K.(+)	K.K(+)
Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi zorunlu olmalıdır.	**Kız**	6,8	24	37,7	22,6	8,9
	Erkek	7,1	21,4	21,4	35,2	14,3
	Sınıf 1	10	30	35	20	5
	Sınıf 2	10	17,5	27,5	22,5	22,5
	Sınıf 3	2,5	25	37,5	27,5	7,5
	Sınıf 4	5	22,5	45	25	2,5
	ANADOLU ÖĞRETMEN	4,5	18,2	36,4	27,3	13,6
	ANADOLU	15,2	21,2	30,3	21,2	12,1
	MESLEK	3,9	26	36,4	24,7	9,1
	DİĞER	3,7	25,9	44,4	22,2	3,7

K.K.(-): Kesinlikle Katılmıyorum K.(-): Katılmıyorum K.(+): Katılıyorum K.K.(+): Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 7 incelendiğinde; öğretmen adayları "Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi zorunlu olmalıdır" şeklinde ifade edilen madde 6 ile ilgili olarak cinsiyet değişkeni açısından farklı görüşler ortaya koymuşlardır.

Kız öğrencilerin %24'ü ve erkek öğrencilerin %21,4'ü bu görüşe katılmadıklarını ifade etmişlerdir. %37,7 oranla kız öğrenciler bu konuda en fazla kararsızlık yaşarken, erkek öğrencilerin %21,4'ü kararsız olduklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşe erkek öğrenciler %35,2 ve kız öğrenciler %22,6 oranla katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, bu maddeyle ilgili olarak 1.Sınıf (%35), 3.Sınıf (%37,5) ve 4.(%45) Sınıf düzeylerinde büyük oranda kararsızlık yaşamaktadır. Yine 1. Sınıfların %30'u, 3. Sınıfların %25'i ve 4. Sınıfların 22,5'i ifadeyle ilgili olarak olumsuz görüş bildirmişlerdir. Aynı sınıf düzeyleri benzer oranlarla olumlu görüş de belirtirken, en fazla katılım, "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" ifadeleri ile (%45) 2. Sınıf öğrencilerinden gelmiştir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre, "Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi zorunlu olmalıdır." görüşü, bütün gruplar tarafından öncelikle "Kararsızım" olarak değerlendirilmiştir (Anadolu Öğretmen: %36,4, Anadolu: %30,3, Meslek: %36,4, Diğer:%44,4). Mezun olunan lise türü değişkeni açısından; bu görüşe benzer yüzdelerle katılanlar olmakla birlikte katılmayanlar da mevcuttur.

Tablo 8. Madde 7'ye ait cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre % değerleri

Madde 7	**Değişken Türleri**	**K.K. (-)**	**K.(-)**	**Kararsızım**	**K.(+)**	**K.K(+)**
Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi okul öncesi sınıf öğretmeni tarafından verilmelidir.	**Kız**	9,6	22,6	19,2	37,7	11
	Erkek	14,3	14,3	14,3	35,7	21,4
	Sınıf 1	12,5	25	15	40	7,5
	Sınıf 2	22,5	27,5	12,5	20	17,5
	Sınıf 3	5	20	25	42,5	7,5
	Sınıf 4	--	15	22,5	47,5	15
	ANADOLU ÖĞRETMEN	9,1	9,1	9,1	54,5	18,2
	ANADOLU	9,1	15,2	15,2	42,4	18,2
	MESLEK	13	20,8	23,4	33,8	9,1
	DİĞER	3,7	40,7	18,5	29,6	7,4

K.K.(-): Kesinlikle Katılmıyorum K.(-): Katılmıyorum K.(+): Katılıyorum K.K.(+): Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 8'e göre; öğretmen adayları "Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi okul öncesi sınıf öğretmeni tarafından verilmelidir" şeklinde ifade edilen 7. maddeyle ilgili olarak kız öğrencilerin %37,7'si ve erkek öğrencilerin %35,7'si olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca erkek öğrencilerin %21,4'ü bu görüşe kesinlikle katılmışlardır. Kız öğrencilerin %22,6'sı bu görüşe katılmadıklarını, %19,2'si ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Sınıf değişkeni açısından, bütün sınıf düzeylerindeki öğrenciler bu görüşe yaklaşık %40 ve üstü oranlarla katıldıklarını ifade etmişlerdir. 2. Sınıf öğrencilerinin %50'si ve 1. Sınıf öğrencilerinin %37,5'i ise, bu görüşe katılmadıklarını (Toplam K.(-)+K.K.(-)) belirtmişlerdir. 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden de bu görüşe katılmayan ya da kararsız olan öğrenciler mevcuttur (Bkz. Tablo 8). Mezun olunan lise türüne göre, "Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi okul öncesi sınıf öğretmeni tarafından verilmelidir" görüşü; Anadolu öğretmen ve Anadolu lisesi mezunları tarafından sırasıyla %72,7 ve %60,6 (Toplam K.(+)+K.K.(+)) oranlarla desteklenmiştir. Diğer lise mezunları %40,7 ve meslek lisesi mezunları %20,8'lik oranlarla görüşe katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Meslek lisesi ve diğer lise mezunları başta olmak üzere konu hakkında kararsız öğrenciler de mevcuttur (Bkz. Tablo 8).

Tablo 9. Madde 8'e ait cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre % değerleri

Madde 8	Değişken Türleri	K.K. (-)	K.(-)	Kararsızım	K.(+)	K.K(+)
Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi yabancı dil branş öğretmenleri tarafından verilmelidir.	**Kız**	7,5	13,7	31,5	26,7	2,5
	Erkek	21,4	7,1	35,7	21,4	14,3
	Sınıf 1	12,5	10	35	25	17,5
	Sınıf 2	10	10	15	27,5	37,5
	Sınıf 3	2,5	10	37,5	37,5	12,5
	Sınıf 4	10	22,5	40	15	12,5
	ANADOLU ÖĞRETMEN	22,7	9,1	40,9	9,1	18,2
	ANADOLU	12,1	6,1	36,4	36,4	9,1
	MESLEK	3,9	14,3	26	29,9	26
	DİĞER	7,4	22,2	37	18,5	14,8

K.K.(-): Kesinlikle Katılmıyorum K.(-): Katılmıyorum K.(+): Katılıyorum K.K.(+): Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 9 incelendiğinde; "Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi yabancı dil branş öğretmenleri tarafından verilmelidir" şeklinde ifade edilen 8. maddeyle ilgili olarak kız öğrencilerin %26,7'si ve erkek öğrencilerin %21,4'ü olumlu görüş bildirmişlerdir. Erkek öğrenciler yine aynı oranla bu görüşe kesinlikle katılmadıklarını da ifade etmişlerdir. %31,5 lik oranla kız öğrenciler ve %35,7 oranla erkek öğrenciler görüşle ilgili kararsızdır. Sınıf değişkeni açısından, %42,5 oranla 1. %65 oranla 2. ve %50 oranla 3. Sınıf (Toplam K(+)+K.K.(+)) öğrencileri bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. 3. Sınıf öğrencilerinin %37,5'i ve 4. Sınıf öğrencilerinin %40'ı kararsız olmakla birlikte, yine son sınıf öğrencilerinin %22,5'i ise görüşe katılmadıklarını beyan etmişlerdir. Mezun olunan lise türüne göre, "Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi yabancı dil branş öğretmenleri tarafından verilmelidir" görüşü; bütün gruplarda farklı yüzdelerle "Kararsızım" olarak belirlenmiştir (Bkz. Tablo 9). Anadolu öğretmen lisesi mezunları %31,8'i ifadeyi "Katılmıyorum ve "Kesinlikle Katılmıyorum" olarak değerlendirmiş, Anadolu ve meslek lisesi mezunları ise yaklaşık %40 ve % 50 (Toplam K(+)+K.K.(+)) oranlarla görüşü desteklemişlerdir (Bkz. Tablo 9).

Tablo 10. Madde 9'a ait cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre % değerleri

Madde 9	Değişken Türleri	K.K. (-)	K.(-)	Kararsızım	K.(+)	K.K(+)
Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretilen çocukların ileriki yaşlarında diğer dilleri öğrenmeleri kolay olur.	**Kız**	2,7	8,9	22,6	44,5	21,2
	Erkek	7,1	21,4	14,3	21,4	35,7
	Sınıf 1	7,5	10	27,5	42,5	12,5
	Sınıf 2	2,5	7,5	22,5	27,5	40
	Sınıf 3	2,5	5	20	55	17,5
	Sınıf 4	--	17,5	17,5	45	20
	ANADOLU ÖĞRETMEN	--	9,1	13,6	54,5	23
	ANADOLU	9,1	18,2	18,2	33,3	21,2
	MESLEK	2,6	5,2	22,1	44,2	26
	DİĞER	--	14,8	29,6	40,7	14,8

K.K.(-): Kesinlikle Katılmıyorum K.(-): Katılmıyorum K.(+): Katılıyorum K.K.(+): Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 10 incelendiğinde; "Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretilen çocukların ileriki yaşlarında diğer dilleri öğrenmeleri kolay olur" şeklinde ifade edilen 9. maddeyle ilgili olarak kız öğrencilerin %65,7'si ve erkek öğrencilerin %57,8'i (Toplam K(+)+K.K.(+)) olumlu görüş bildirmişlerdir. Sınıf değişkeni açısından, yaklaşık %20-25 lik oranlarla her sınıf düzeyinde görüş hakkında kararsız olan öğrenciler yanında, 1. Sınıf (%55), 2. Sınıf (%67,5), 3. Sınıf(%72,5) ve 4. Sınıf (%65) (Toplam K(+)+K.K.(+)) öğrencileri görüşe büyük oranda katılmışlardır. Mezun olunan lise türüne göre, yine "Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum" ifadelerine dayalı olarak %50'nin üzerindeki yüzdelerle her grup açısından görüşe katılım söz konusudur (Bkz. Tablo 10).

Tablo 11. Madde 10'a ait cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre % değerleri

Madde 10	Değişken Türleri	K.K. (-)	K.(-)	Kararsızım	K.(+)	K.K(+)
Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi ile çocukların farklı kültürlere bakış açısı zenginleşir.	**Kız**	1,4	4,1	15,1	58,2	21,2
	Erkek	14,3	7,1	14,3	14,3	50
	Sınıf 1	2,5	7,5	15	55	20
	Sınıf 2	7,5	2,5	22,5	35	32,5
	Sınıf 3	--	2,5	12,5	67,5	17,5
	Sınıf 4	--	5	10	60	25
	ANADOLU ÖĞRETMEN	4,5	4,5	9,1	54,5	27,3
	ANADOLU	6,1	9,1	15,2	39,4	30,3
	MESLEK	--	1,3	16,9	59,7	22,1
	DİĞER	--	7,4	14,8	59,3	18,5

K.K.(-): Kesinlikle Katılmıyorum K.(-): Katılmıyorum K.(+): Katılıyorum K.K.(+): Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 11'e göre; "Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi ile çocukların farklı kültürlere bakış açısı zenginleşir" şeklinde ifade edilen 10. maddeyle ilgili olarak kız öğrencilerin %79,4'ü ve erkek öğrencilerin %64,3'ü (Toplam K(+)+K.K.(+)) olumlu görüş bildirmişlerdir. Sınıf değişkeni açısından, 1. Sınıf öğrencilerinin %75'i, 2. Sınıf öğrencilerinin %67,5'i, 3. Sınıf öğrencilerinin %85'i ve 4. Sınıf öğrencilerinin yine %85'i görüşle ilgili olarak olumlu yöndedirler (Toplam K(+)+K.K.(+)). Mezun olunan lise türüne göre, yine "Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum" ifadelerine dayalı olarak %70 ve üzerindeki yüzdelerle her grup açısından görüşe katılım söz konusudur (Bkz. Tablo 11).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir:

Öğretmen adayları genel olarak; "Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi verilmelidir", "Okul öncesi dönem merak duygusunun fazla olması nedeniyle yabancı dil öğrenimi için uygundur", "Okul öncesi dönem yabancı dilin kalıcı öğrenilebilmesi için uygun bir dönemdir" ifadelerine büyük oranda katıldıklarını ifade ederek, okul öncesi dönemin çocukların yabancı bir dil öğrenebilmesi için uygun bir dönem olduğunu öne sürmüşlerdir. Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretilen çocukların ileriki yaşlarında diğer dilleri öğrenmeleri kolay olur" ve "Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi ile çocukların farklı kültürlere bakış açısı zenginleşir" ifadelerine de büyük oranda katılan öğretmen adayları, okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi verilmesi ile ilgili verilen gerekçeleri olumlu bulmuşlardır. Öğretmen adaylarının bu görüşleri eğitimciler tarafından da desteklenmektedir. Fransız Eğitimci Lupana'ya göre çocuklar 3-5 yaşları arasında oldukça meraklı olduklarından özellikle bu dönemde çocuğu seveceği güzel bir dil ile tanıştırmak gerekir. 10 yıl sonra girişilecek böyle bir teşebbüs, başkalarının otoritesine karşı çıkmaya başladığı zamana denk geleceğinden tam istenen neticeyi vermeyebilir (Akt. Bikçentayev, 2009). Ancak okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin zorunlu olması konusunda öğretmen adayları genellikle kararsız olmakla birlikte, bu konuda olumlu ve olumsuz düşünenler de mevcuttur.

"Okul öncesi dönemde henüz kendi dilini iyi konuşamayan çocuğa yabancı dil öğretmenin faydası yoktur" ve "Okul öncesi dönemde yabancı dil öğrenimi anadil öğrenimini geciktirir" ifadelerinde kararsız olan öğretmen adayları ile birlikte, bu görüşlere katılmayan öğretmen adayları da çoğunluktadır. Öğretmen adaylarının bu görüşlere katılmamaları, okul öncesi dönemin yabancı dil için uygun bir dönem olduğu konusundaki görüşlerini de destekler niteliktedir. "Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin okul öncesi sınıf öğretmeni tarafından verilmesi" görüşüne daha çok katılanlar olmakla birlikte, görüşle ilgili kararsız olanlar ve katılmayanlar da mevcuttur. Bu konuda 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinin görüşe katılmamaları ve 4. Sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha olumlu olmaları, bu sınıftaki öğrencilerin, son sınıfın getirdiği tecrübe ve kendine güvenin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öte yandan Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarında yabancı dil öğretimi üzerine (zorunlu ortak dersler dışında) alan ve formasyon dersi olmamasına rağmen son sınıf öğrencilerinin bu şekilde görüş bildirmeleri düşündürücüdür. Bu görüşle de ilişkili olarak "Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi yabancı dil branş öğretmenleri tarafından verilmelidir" ifadesinde de, öğretmen adayları genellikle kararsız olmakla birlikte görüşe katılmışlardır. Bu noktada okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimini kimin vermesi gerektiği ile ilgili olarak öğretmen adaylarının genel anlamda kararsızlık yaşamaları, konu hakkında gerekli bilinçlendirmenin alan uzmanları tarafından yapılamadığının göstergesi olabilir. Her ne kadar

devlet okullarında okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimine şu an için yer verilmezken, özel okullarda yoğun yabancı dil programları ile karşılaşan çocuklara kimin ve nasıl eğitim vereceği sorusu önemlidir ve gerek araştırmacılar gerekse uygulayıcılar açısından ele alınmalıdır. Küçüktepe ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de; ilkokul 2. Sınıftan itibaren İngilizce derslerinin verildiği devlet okullarında branş (İngilizce) öğretmenlerinin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun şekilde nasıl etkili öğretim yapabileceklerini bilmedikleri belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları ışığında şu tür öneriler ileri sürülebilir:

Öğretmen adayları, okul öncesi dönemde çocuklara yabancı dil öğretilmesi konusuna genel anlamda olumlu bakmaktadır. Ancak bu konuda net bir fikre ve bakış açısına sahip olmadıkları da söylenebilir. Bu nedenle Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programına, öğretmen adaylarının bu konuda farkındalık ve bilgi düzeylerini arttıracak dersler ya da konu içerikleri eklenmelidir. Yine okul öncesi dönemde yabancı dilin kimin tarafından öğretilmesi hususunda da öğretmen adayları bilimsel bir fikre sahip değildir. Bu konudaki en uygun bilgi ve uygulamanın ne olduğu hakkında bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Ülkemiz çocukları için yabancı dil öğretiminin hangi yaşta başlaması gerektiği, kimler tarafından verilmesi gerektiği, bu yaş için en uygun öğretim yöntemlerinin neler olduğu gibi konularda daha fazla araştırma yapılması ve elde edilen bilimsel sonuçların paylaşılması, halen ve gelecekteki uygulayıcılar açısından büyük önem taşımaktadır.

Kaynaklar

Anşin, S. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi, *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 6, 9-20.
Bikçentayev, V. R. (2006). Çok Erken Yaslarda Çocuklara Yabancı Dil Eğitimi. www.dilokulu.com/makale 16.04.2006'da alındı.
Tokdemir, A., (1992).Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler, Gündoğan Yayınları, Ankara,1992
Hisar Ş.G. (2006). 4. ve 5. Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılabilecek Etkili Öğretim Yöntemleri Üzerine Deneysel Bir Çalışma, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Küçüktepe, C., Küçüktepe, S.E., Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-2/22, 41-58.
Sonbay, T., Yaş Faktörü, http://www.annelergrubu.com/egitim/base.asp?catID=26&selectedID=2012 17. 01.2005)

Okullarda Çatışma Çözme Ve Arabuluculuk Eğitimi

Uğur Öner
oner@cankaya.edu.tr

Özet
Günümüzde öğrenciyi disipline etme yolları, ceza ve ödül uygulamalarından uzaklaşarak, çatışmaların yaşanması ve çözümünde daha yapıcı, bireyi geliştirici yöntemlerin kullanımına geçiş göstermektedir.
Öğrencilerin iç denetimlerini geliştirici çalışmaların başında okullarda çatışma çözme ve arabuluculuk programlarının uygulamaya girmesi gelmektedir.
Çatışma Nedir?
Çatışma bir ya da birden çok kişinin herhangi bir konu üzerinde anlaşamadığı zaman ortaya çıkar. Çatışma yaşamın doğal bir parçasıdır. Tüm insanlar hemen her gün çeşitli çatışmalar yaşarlar.
Çatışma kavramıyla ilgili yeni görüşlerin anlaşılması ve benimsenmesi gereklidir. Bunlar;
· Çatışma günlük yaşamın doğal bir parçasıdır.
· Çatışmanın kendisi olumlu ya da olumsuz değildir.
· Çatışmalara verilen tepkilerin yıkıcı ya da yapıcı sonuçları olabilir.
· Çatışmaları çözme biçimleri gelişim ve sosyal değişim için itici bir güç olabilir.
Okul Programları İçerisinde Çatışma Çözme Eğitimine Niçin Yer Verilmelidir?
Gençlere, kendi çatışmalarını şiddete başvurmadan, olumlu bir biçimde çözme yollarının öğretilmesi eğitim ortamlarının iyileştirilmesi için kaçınılmazdır. Barışçıl bir eğitim ortamında çatışmaların akılcı yollarla ele alınabilmesi yaşamsal anlam taşımaktadır.
u Çatışma çözme eğitimi içerisinde yer alan problem çözme sürecinin tüm öğrencilere kazandırılmasıyla, okul ortamı geliştirilebilir.
u Çatışma çözme yollarının öğretilmesiyle okullarda şiddet, sürekli devamsızlık ve okuldan kaçma gibi sorunlarda azalma sağlanabilir.
u Çatışma çözme eğitimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi kendilerini ve çevrelerindeki diğer kişileri daha iyi anlayabilme güçlerini geliştirerek onların bazı önemli yaşam becerilerini kazanabilmelerine yardımcı olur.
u Çatışma çözme alanında eğitim almak bireylerin iyi bir vatandaş olma özelliklerini kazanabilmelerinde onlara yardımcı olur.
u Çatışmalarını çözme sorumluluğu öğrencilere verildiğinde öğretmenler zamanlarının çoğunu disiplin sorunlarıyla uğraşmak yerine öğretme etkinlikleriyle geçirebilirler.
u Çatışma çözme eğitimi, bireyin kendi kendisini yönetebilmeyi öğrenmesi, iç-denetimini kazanabilmesinde tüm diğer disiplin yaklaşımlarından daha etkili olmaktadır.
u Çatışma çözme eğitimi tüm öğrenme ortamları için temel oluşturan dinleme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlar.
u Çatışma çözme eğitimi, öğrencilere farklılıkları barışçıl yollarla kabul edebilmek için sorunları bir de karşıdaki kişinin bakış açısından görebilme becerisi kazandırır. Bu beceriyi kazanmış olmak çok kültürlü ortamlarda yaşayabilmeyi kolaylaştırır.
Gençler, çatışma çözme yollarını bir kez iyice öğrenince karşılaştıkları problemleri yetişkin yardımına başvurma gereği duymadan kendi kendilerine çözebilme gücünü kazanırlar.
Çatışmalar kaçınılmaz olduğuna göre, çatışmalara gösterilen tepkilerin yapıcı olması önemlidir. Yapıcı çatışma çözme yaklaşımı, ancak çatışmanın doğasını anlayabilme yetisinin geliştirilmeye başlanması ve çatışma çözme ilkelerinin öğrenilmesiyle sağlanabilir.
Bu bildiride okullarda çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminin önemi ve nasıl yürütüleceği ile ilgili çalışmalar sunulacaktır.

Öğretmen Adaylarinin Bilgisayar Teknolojisini Kullanma Düzeylerinin Dijital Bölünme Açisindan İncelenmesi

Kerim Karabacak
kerimk@sakarya.edu.tr

Subhan Ekşioğlu
eksioglu@sakarya.edu.tr

Bu araştırma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlahiyat Fakültesi ve Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu'nda öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının dijital teknolojilerden bilgisayara sahip olma, kullanma ve onların sağladığı imkânlardan yararlanma düzelerini belirlemektir. Amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiş olan örneklemde, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümleri'nde öğrenim gören öğretmen adayları yer almaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen "Bilgisayar teknolojine sahip olma ve onun sağladığı imkânlardan yararlanma" düzeylerini belirleyen bir anket kullanılmıştır. Veriler öncelikle SPSS programına aktarılmıştır. Analizinde ise betimsel istatistik işlemleri gerçekleştirildikten sonra iki grubun ortalamasını karşılaştırmak için T testi, ikiden fazla grubun ortalamasını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi istatistiksel işlemleri gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel analiz işlemleri sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının bilgisayar teknolojisine fazlasıyla sahip olduğu, bu teknolojiyi oldukça fazla kullandıkları ve hemen hemen her konuda bu teknolojilerden faydalandıkları belirlenmiştir.

ITEC 2015

Öğretmen Adaylarının Bit Kullanım Durumları Açısından Profilleri

Nihal Dulkadir
nihaldulkadir@anadolu.edu.tr

Canan Çolak
cananncolakk@gmail.com

Işıl Kabakçi
isilk@anadolu.edu.tr

Özet

Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) entegrasyonunda karşılaşılan engellere ilişkin araştırmalar genel olarak, öğretmenlerin etkili teknoloji kullanımına odaklanmaktır. Diğer bir ifadeyle etkin BİT kullanımı, teknoloji entegrasyonunun önemli bileşenlerinden biridir. Bu anlamda geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının BİT kullanımlarının araştırılması, teknoloji entegrasyonuna ilişkin çalışmalara katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının BİT kullanım profillerini belirlemektir. Öğretmen adaylarının BİT kullanım profilleri; BİT kullanım araçları, BİT kullanım uygulamaları ve BİT kullanım sıklığı değişkenleri açısından belirlenmiştir. Bu amaca bağlı olarak, araştırma tarama türü araştırmalardan tekil tarama araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, beş devlet üniversitesinde öğrenim gören 344 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanım Aşamaları Anketi" başlıklı anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizlerden (ortalama, yüzde, frekans, crosstabs) yararlanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının BİT kullanım aşamalarının "etkileme düzeyinde" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile öğretmen adayları BİT kullanımı açısından çevresindekilere problem çözmede rehberlik etme, etkili kullanımda yardımcı olma, yenilikçilikte örnek olma, bilgiyi güncellemede destek olma, öğretimle bütünleştirmede model olma gibi becerileri gerçekleştirebilmektedirler. Ayrıca, kullanım araçları, sıklıkları ve uygulamaları açısından incelendiğinde öğretmen adaylarının BİT kullanım aşamalarının bir takım farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ahmet Erol
ahmete@pau.edu.tr

İbrahim Halil Yurdakal
iyurdakal@pau.edu.tr

Serdar Akbulut
serdarakbulut@pau.edu.tr

Bu araştırmanın temel amacını, okul öncesi öğretmen adaylarının düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi oluşturmaktadır. Tarama modeliyle yürütülmüş olan bu çalışmada veriler, kişisel bilgi formu ve Sternberg ve Wagner tarafından (1992) Zihinsel Özyönetim Kuramı doğrultusunda geliştirilen ve Buluş (2006) tarafından kısaltılarak Türkçeye uyarlanan Düşünme Stilleri Envanteri yardımıyla elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim öğren ve uygun (kazara) örnekleme yoluyla belirlenen 209 (%90 kız n=188, %10 erkek n=21) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı yardımıyla T-Testi ve ANOVA gibi istatistiksel yöntemler kullanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının, Düşünme stil tercihlerinde en fazla yasamacı ve yürütmeci stilleri tercih ettikleri en az ise muhafazakâr stili tercih ettikleri belirlenmiştir. Düşünme stillerinin bazı alt boyutlarının da cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşa, anne baba eğitim düzeyi, mezun olunan ortaöğretim kurumu (Lise) ve anne baba mesleği gibi değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya konmuştur.

ITEC 2015

Öğretmen Adaylarinin Elektrostatik Konularindaki Alternatif Kavramlarinin Belirlenmesi

İlhan Sılay
ilhan.silay@deu.edu.tr

Fatih Önder
fatih.onder@deu.edu.tr

Tuğba Yalçin
tugbayalcin89@gmail.com

Bu çalışmada, öğrencilerin elektrostatik konusunda sahip oldukları alternatif kavramların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamı bölümlerindeki elektrostatik konularını içeren dersleri almış ve başarı ile tamamlamıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan ve sekiz maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme sorularından yararlanılmıştır. Yapılan görüşmeler sonunda öğrencilerin iletken ve yalıtkan cisimlerin yüklenmeleri ile ilgili yaşadığı güçlükler belirlenmiştir.

ITEC 2015

Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilerle İlgili Farkındalığının İncelenmesi

Şengül İlgar
sengulilgar@hotmail.com

Özel gereksinimli olarak tanımlanan çocuklar, bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri normalden ciddi oranda farklı duruma sahip olan çocuklardır. Bu çocukların eğitimde aktif rol oynayacak olan öğretmenlerin onları tanıması ve gereksinimlerine yönelik eğitim ortamı hazırlayabilmesi gereklidir.

Bu çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalıklarını araştırmaktır. Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalıklarını ortaya çıkarmak için nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinde 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören 26 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu öğretmen adayları gönüllü öğrenciler arasından seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış 1 görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sonuçlarının analizinde nitel veri analizine uygun betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; öğretmen adayları özel gereksinimli çocukların kim olduğunu bilmekte ve doğru tanımlayabilmektedir. Bununla birlikte çoğu öğretmen adayı, özel gereksinimli çocuklarla nasıl iletişim kuracağı ve nasıl öğretimi gerçekleştireceği konusunda bilgisi olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları yüksek bir frekansla sınıflarında özel gereksinimli öğrencinin olmasının kendilerini kaygılandıracağını ifade etmiştir. Sınıfta yapacağı düzenlemeler ile ilgili olarak ta diğer öğrencilerde bilinç oluşturmaya çalışacaklarını söylemişlerdir. Yine özel gereksinimli çocuklar için ayrı bir program uygulayacaklarını ve ihtiyaçlarına uygun farklılaştırılmış etkinlikler yapacaklarını belirtmişlerdir. Ancak aile ile iletişimde olmayı belirtenlerin frekansı çok düşük bulunmuştur. Aile ile iletişimde nelere dikkat edeceklerini belirtirken, aileyi bilgilendirip, yönlendiririm cevabını vermişlerdir. Ancak çok azının empati kurmaya çalışacağı ve aileleri özel eğitim sürecinin her boyutunda aktif katılmaya teşvik edeceklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Özel gereksinimli öğrenci, Öğretmen adayları, Özel gereksinimli Farkındalık

Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemine Yönelik Metaforik Algilari -Teachers' Metaphors Towards Turkish Education System

Lütfü İlgar
lutfuilgar@hotmail.com

Günümüzde hem dünyada hem de ülkemizde hemen her yönden hızlı bir değişim yaşanmakta ve bu değişimden diğer sistemler gibi eğitim sistemi de etkilenmektedir. Türkiye'de eğitim devletin temel işlevlerinden birisi olup devletin denetimi ve gözetimi altında yapılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemi'ne ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, halen sistem içinde fiili olarak görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Araştırma Tarama modelinde desenlenmiş olup, yarıyapılandırılmış bir metafor formu ile veriler toplanarak içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemine ilişkin olumsuz bir algıya sahip olduklarını göstermektedir.

ITEC 2015

Öğretmenlerin, Öğrencilerinin Matematik Bilgi Ve Becerilerini Ölçerlerken Kavram Ve İşlem Bilgileri Kullanma Düzeyleri

Mehmet Bekdemir
mehmetbekdemir@hotmail.com

Fatih Baş
mat.fatihbas@gmail.com

Matematiğin öğrenme ve öğretiminde daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgi elde edebilmek için matematik eğitimcileri tarafından matematik bilgisi, kavram bilgisi ve işlem bilgisi olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Kavram bilgisi, herhangi bir kavram, kural, genelleme ve bunlar arasındaki açık veya kapalı ilişkiler bilgisi şeklinde tanımlanırken, işlem bilgisi de alıştırmaları çözmek için kullanılan sembol, aritmetik işlem ve rutin kurallar bilgisi şeklinde tanımlanabilir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere ölçülecek özellikler açısından işlem bilgisi daha az değişkenler içerirken, kavram bilgisinin daha fazla ve karmaşık değişkenler içerdiği görülür. Buna rağmen öğrenci sürekli olarak aynı tipteki problemlerle uğraşıyorsa, bu problemlerdeki kavram, kural, genelleme ve ilişkiler gibi kavram bilgisi o öğrenci için artık işlem bilgisine dönüşecektir.

Öğrenciler tarafından bu bilgilerin birbirinden bağımsız olarak nasıl öğrenildiği ve öğrenilen bir bilgi türünün diğerini nasıl etkilediğinin ortaya koyulabilmesi için kavram ve işlem bilgi düzey ve niteliklerinin ölçülmesi önemlidir.

Bu çalışmanın temel amacı öğretmenler öğrencilerin matematik bilgi ve becerilerini ölçerlerken kavram ve işlem bilgilerini hangi düzeylerde kullandıklarını belirlemektir.

Bu çalışmanın temel amacı öğretmenlerin, öğrencilerinin matematik bilgi ve becerilerini ölçerlerken kavram ve işlem bilgilerini hangi düzeylerde kullandıklarını belirlemektir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmış, Türkiye'nin değişik yerlerinde görev yapan sekiz matematik öğretmeninin 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde sekizinci sınıf öğrencilerine birinci ve üçüncü yazılılarında uyguladığı 16 yazılı kâğıdı incelenmiştir. Bunun için öncelikle alan yazında ortaya konan sonuçlara göre kavram ve işlem bilgileri alt kategorilere ayrılarak bir şablon oluşturulmuştur. Sonra 16 yazılı kâğıdı bu şablona göre betimsel analize tabi tutulmuştur.

Verilerin sonucuna göre öğretmenler kavram bilgisini ağırlıklı olarak kulansalar da sınıflarında bu sorulara benzer veya aynı problemleri daha önceden tekrar tekrar kullandıklarından genel olarak soruların işlem bilgisi seviyesinde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Proje Ödevi Özyeterlik Algılarına Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme‡‡‡‡‡‡‡

Gürbüz Ocak
Afyon Kocatepe Üni. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bl. Eğit. Prog. ve Öğr. Afyon, Türkiye
gocak@aku.edu.tr

İjlal Ocak
Afyon Kocatepe Üni. Eğitim Fak. OFMA
iocak@aku.edu.tr

Burcu Eryiğit

Özet
Bu çalışmada öğretmenlerin proje ödevi verme ile ilgili sahip oldukları öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Proje ödevi özyeterlik ölçme aracı öğretmenlerin görüşler doğrultusunda geliştirilmiştir. Likert tipi hazırlanan ölçek 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla seçilen 197 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin KMO Kaiser-Meyer-Olkin (Örneklem Oluşturma Uygunluğu Ölçümü) değeri 0.788 olduğu saptanmıştır. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucuna göre, ölçek maddeleri 0.47 ile 0.77 arasında değişen değerlerde yüke sahiptir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçme aracı üç boyutlu olarak yapılandırılmıştır, bu boyutlar; öz değerlendirme, içerik, proje ödev süreci ve değerlendirmesi olarak belirlenmiştir. Güvenirlik çalışması için hesaplanan, iç tutarlık katsayı (Cronbach's Alpha) değerinin 0.789 olduğu görülmüştür Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Proje Ödevi, öğretmen, özyeterlik, özyeterlik algısı, ölçek geliştirme

A Scale Aimed To Measure The Teachers' Self Efficacy Perception Of Project Work: A Scale Development Study

Abstract
In this study, developing a scale to measure the self efficacy perception of teachers about giving project homework was carried out. The self efficacy scale of project homework was developed based on the teachers' opinions and contributions. The scale is a Likert-type and it is comprising of 17 items. The validity and reliability of the scale is done on the data gained from 197 teachers elected with appropriate non-random sampling method of sampling. It has been determined that the KMO Kaiser-Meyer-Olkin value of the scale is 0.788. As a result of the factor validity of the scale, items change between 0.47 and 0.77 and the value of (Cronbach's alpha) calculated for reliability study is 0.789. According to the result of the conducted factor analysis, the scale was constructed as three dimensions; these dimensions are self evaluation, content, process and evaluation of project work. Outputs related to the studies of validity and reliability show that the scale has a valid and reliable form.

Keywords: Project work, teacher, self efficacy, perception of self efficacy, scale development

Giriş

Geçen yüzyılın ortalarından itibaren tüm insanlığı içine alan değişim rüzgarı bir çok alanda etkisini göstermiştir. Bireylerin hayatta kalma şartları gözden geçirilmiş, yeni gereksinimler ortaya çıkmıştır. Yaşanan gelişim ve değişim hızı öğretilen bilgileri sürekli geçersiz kılmıştır. Eğitim ve öğretim alanında yaşanan aksaklığı gidermek için geleneksel yaklaşımlar sorgulanmaya başlanmış, sonucunda ise alternatif yaklaşımlar yaygınlık kazanmaya başlamıştır.

Ülkemiz eğitim sisteminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı öğretim programları 2004 yılında hazırlanarak 2005-2006 öğretim yılından itibaren Türkiye'de uygulanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı

‡‡‡‡‡‡‡ Bu çalışma Afyon Kocatepe Üniversitesince 15.HIZ.DES.53 kodlu Bilimsel Araştırma Projesi olarak desteklenmiştir.

yaklaşımın (constructivist) temel alındığı programlarda, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı kabul edilmektedir. Bu yaklaşımın bir gereği olarak öğretmen merkezli bir öğretimden uzaklaşılarak öğrenci merkezli öğretim yöntemi benimsenmekte; öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimine aile ve çevrenin de katılımı amaçlanmaktadır. Öğretim programlarındaki bu değişim derslerin içeriğinde, öğretim yöntemlerinde, kullanılan araç ve gereçlerle ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de değişikliklere neden olmuştur. (Gelbal & Kelecioğlu, 2007). Anıl ve Acar (2008), yeni programı bilginin dışsal bir gerçeklikle değil, bireyin deneyimleri ve inançlarıyla oluşturulduğunu belirterek öğrencilerin çok yönlü ve üst düzey düşünme becerilerini açığa çıkarıcı bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Çoklu zeka kuramı, yapısalcılık, yaratıcılık, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarına dayalı öğrenme-öğretme süreçlerinde kazandırılan beceriler Korkmaz ve Kaptan (2002) 'a göre kağıt kalem testleri ile ölçülemez. Yapılandırmacı öğretmenler değerlendirmeyi sınıfta yer alan normal aktivitelerden ayrı düşünemez, bunun yerine değerlendirmeyi sınıf içi aktivitelerle bütünleştirmeyi tercih eder. (Brooks & Brooks,1999). Bu durum öğretmenlerin öğretme becerilerinde de yeniliğe gitmelerini zorunlu kılmıştır. Öğretmenler anlatan rolünden araştırmaya yönlendiren rolüne yönlendirilmiştir. Öğretmen bu yeni rolünü yerine getirirken geleneksel sınıfta anlatıp ardından ev ödevi verme anlayışında değişikliğe gitmek zorunda kalmıştır. Artık öğretmen öğrencilere doğrudan ödev vermek yerine genel konuyu verip bu konuya ilişkin öğrencilerin araştırma becerilerini kullanmasını sağlaması gerekiyor. Öğrencileri araştırma becerilerini kullanarak bilişsel duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğrenci merkezli uygulamalardan biri de şüphesi proje ödevleridir.

Proje, öğrencilerin istekleri doğrultusunda belirlenen bir konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma; yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlar sonucunda bir ürün ortaya koymak amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde bireysel veya grup hâlinde yaptıkları çalışma olarak tanımlanır (MEB, 2013). Ocak (2015) proje yöntemini tanımlarken projenin amacını; öğrencilere bireysel öğrenme sorumluluğu kazandırmak, grup içerisinde başkalarıyla işbirliği yaparak üretmeye motive etmek, problem çözme becerilerini geliştirmek ve eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmek olarak tanımlamıştır. Projeler; başlangıçta belirlenen amaçlarla ilişkili olarak konunun derinlemesine anlaşılmasını, hedefler ve öğrencilerin projedeki deneyimleri hakkında eleştirel düşünmelerini sağlayacak yansıtıcı etkinlikleri içermelidir(Saracalıoğlu, Akamca ve Yeşildere, 2006).

Proje ödevleri geleneksel ödevlerden veya performans ödevlerinden farklıdır. Proje ödevlerinde amaç öğrencinin verilen genel bir konudan tespit edeceği bir problemden yola çıkarak ürüne yönelik bir proje oluşturmasıdır. Öğrenci proje sürecinde öğrendiklerini kullanarak pekiştirir, bilişsel duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirir. Projeler daha uzun süreli çalışmalardır. Oysa geleneksel ödevler derste anlatılan bir konunun tekrarlar yoluyla pekiştirilmesidir. Performans ödevi ise kısa sürede hazırlanabilen geleneksel ödeve göre daha fazla yaşam becerilerine yönelik kazanımın pekiştirilmesini amaçlayan çalışmalardır.

Öğrencilerin doğru proje ödevleri belirlemesi ve hazırlayabilmesi için öğretmenin proje ödevleri konusunda yeterli bilgiye sahip olması, proje ödevlerinin konusunu belirleme, verilen proje ödevlerini takip etme, hazırlanan proje ödevlerini değerlendirme vb konularında öz yeterliliğinin yüksek olması gerekir.

Sosyal öğrenme teorisi içerisinde Bandura (1977), öz-yeterlik algısını "bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmesi için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceğine ilişkin inancı" olarak; Zimmerman (1995) ise "bireyin bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki kişisel yargısı olarak tanımlamaktadır. Güçlü öz-yeterlik inancı bir çalışma alanını isteyerek seçme, bir işi başarabilmek için güdülenme, çaba gösterme, bir çalışma için zaman harcama ve başarısızlıktan yılmama gibi sonuçlar doğurmaktadır. Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasiteleri veya görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki inançları olarak tanımlanmaktadır (Aston, 1984; Atıcı, 2000; Akt. Berkant, Ekici, 2007). Öğretmen öz yeterliği, öğrencinin performansını etkileyecek kapasiteye öğretmenin ne kadar sahip olduğuna ilişkin inancıdır; başka bir deyişle zor ya da motivasyonu eksik öğrenciler olsa bile öğrencilerin öğrenmesine öğretmenin yapabileceği etkiye ilişkin inancı olarak da bilinir(Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, H. and Hoy,W.K.,1998). Öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyacı olan alanlarda öz yeterlilik inancının yüksek olması öğrencilerin başarılarını da etkileyecektir. Örneğin Ashton ve Webb (1982) yaptıkları araştırmada öğretmenin özyeterlik inancı ile liseler arası Metropolitan Başarı Testinde temel becerilerde Matematik ve Dil alanı öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki bulmuştur(Akt.: Dembo & Gibson,1985).

Bütün bunlara dayalı olarak öğretmenlerin proje ödevleri konusunda öz yeterliliklerin yüksek olması öğrencilerin akademik başarılarını, öğrendiklerini yaşam becerisi haline getirmeleri etkileyecektir. Bu nedenle öğretmenlerin öz yeterliliklerinin belirlenmesi diğer bir çok alanda önemli olduğu gibi proje ödevleri konusunda da önemlidir. İşte bu çalışmada öğretmenlerin proje ödevleri konusunda öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin proje ödevi verme öz yeterlik seviyelerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli kısa süre içerisinde çok sayıda veriye ulaşmak gerektiği durumlarda kullanılan araştırma modellerinden biridir.

Çalışma Grubu

Çalışmada veriler seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla farklı bölgelerden seçilen (İstanbul, Ankara, Afyonkarahisar) illerde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 117 kadın (%59.4) 80 erkek (%40.6) öğretmenden oluşmaktadır. Tüm orta dereceli okullarda öğrencilerin, her ders yılında en az bir dersten proje hazırlama görevini yerine getirmeleri zorunlu olduğu için (MEB,2013) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı orta dereceli kurumlarda görev yapan öğretmenler araştırma kapsamına alınmış, her dersten proje ödevi alınabileceği maddesi gözetilerek branş sınırlaması yapılmamıştır. Örneklemin büyüklüğünü belirlerken katılımcı sayısının çok olması gerektiği ile ilgili görüşlerden(Tekindal, 2009) hareketle çalışmada madde sayısının beş katı civarında(Tavşancıl, 2010) katılımcı sayısına ulaşıncaya kadar ölçme aracının uygulanmasına devam edilmiştir.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Michigan Üniversitesi'nde bir sosyolog olan Dr. Rensis Likert tarafından geliştirilen Likert tipi ölçekler, katılımcıların tercih ve katılım derecelerini belirlemek için ölçme araçlarında çokça tercih edilen bir psikometrik cevaplama ölçeğidir. Likert tipi ölçekler karşılaştırmasız bir tekniktir ve temelinde birleşik boyutludur. Cevaplayıcılardan katılım derecelerini sıralı bir ölçeğe işaretlemeleri istenir. (Bertram,TY.)

Likert tipi ölçekte bir ifadeyi farklı seviyelerde onay takip eder; kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum gibi ve beş aşamalı ölçüm kullanılır. Likert tipi ölçek bir araştırmacı için son derece kullanışlı bir ölçme aracıdır çünkü hassasiyeti ve farklılığın derecesini belirtir ve özellikle fikirleri ve tutumları ölçmede sıklıkla kullanılır (Yount, 2006;Akt.: Ocak ve Karakuş, 2015) Likert tipi ya da "dereceleme toplamları" tekniğine uygun bir ölçekten alınan puan, genel olarak, kapsamındaki maddelere gösterilen tepkilere verilen ağırlıkların toplamından ya da teknik deyişle puanların toplamından oluşur (Tezbaşaran,2008).

Araştırma oluşturulan bir ölçek hazırlama planı çerçevesinde yürütülmüştür. Öğretmenlerin proje ödevi özyeterlik algılarını ölçmeye yönelik aracın geliştirilmesinde ilk aşamada literatür taraması yapılmıştır (Korkmaz ve Kaptan, 2002; Akdağ ve Çoklar, 2009; Arı, 2010). Daha sonra ölçeğin uygulanacağı bireyler olarak öğretmenlerin proje ödeviyle ilgili görüşleri açık uçlu sorular yardımıyla belirlenmiştir. Sorulan sorular şunlardır: Proje ödevini tanımlayabilir misiniz? Proje ödevi kapsamında ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? Öğretmenlerin cevaplarına ve literatüre dayalı anahtar kavramlar belirlenerek ölçme aracında kullanılacak ilk madde havuzu oluşturulmuştur.

İlk madde havuzunda yer alan maddeler tekrar incelenerek öğretmenlere proje ödevlerine yönelik özyeterlik algılarını ölçecek 41 tane madde seçilmiştir. Bu maddelerden 12 tanesi olumsuz madde niteliğindedir. belirlenen olumlu ve olumsuz öz yeterlilik maddeleri 5'li Likert şeklinde "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "çok az katılıyorum", "katılmıyorum", "tamamen katılmıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. .

Daha sonra hazırlanan ölçek maddeleri ön inceleme amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan maddeleri olumlu olumsuz ve nötr olarak işaretlemelerinin yanı sıra maddelerin proje ödevi verme öz yeterliliğiyle ilgili olup olmadıklarını belirlemeleri istenmiştir. Uzman görüşlerinden elde edilen dönütlere göre maddelerde gerekli düzeltmeler yapılarak 36 maddelik bir ölçme aracı ön uygulamaya hazır hale getirildi.

Bu aşamadan sonra proje ödevi verme öz yeterliliğine ilişkin ölçme aracı on iki kişilik bir öğretmen grubuna araştırmacılar gözetiminde uygulandı. Ön uygulamaya katılan öğretmenler maddeleri işaretlerken gösterdikleri tepkiler araştırmacılar tarafından not edilerek ilgili maddeler yeniden düzeltildi. Bu düzeltmeler doğrultusunda yeniden düzenlenen 36 maddeden oluşan "Öğretmenlerin proje ödevi verme öz yeterliliğini belirleme ölçme aracı" Proje ödevi verme zorunlu olan orta dereceli okullarda görev yapan 117 kadın, 80 erkek toplam 197 öğretmene uygulanmıştır.

Uygulama sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak faktör analizi, t testi, güvenirlik analizleri gibi işlemler yapılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi türlerinden açımlayıcı faktör analizi tercih edilmiştir. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002, 2014). Ölçek geliştirmenin başlangıcında, Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne oranla Açımlayıcı Faktör Analizinin kullanılması daha uygundur. Açımlayıcı faktör analizi bilgi aktarım aracı

olarak görülmelidir. Açımlayıcı faktör çalışmasının sonucu bir hipotez olarak değil, potansiyel bir kanıt olarak yorumlanmalıdır. Bu haliyle açımlayıcı faktör analizi bulguların doğrulanmış bir bölümü olarak da kabul edilebilir (Baird, 1987).

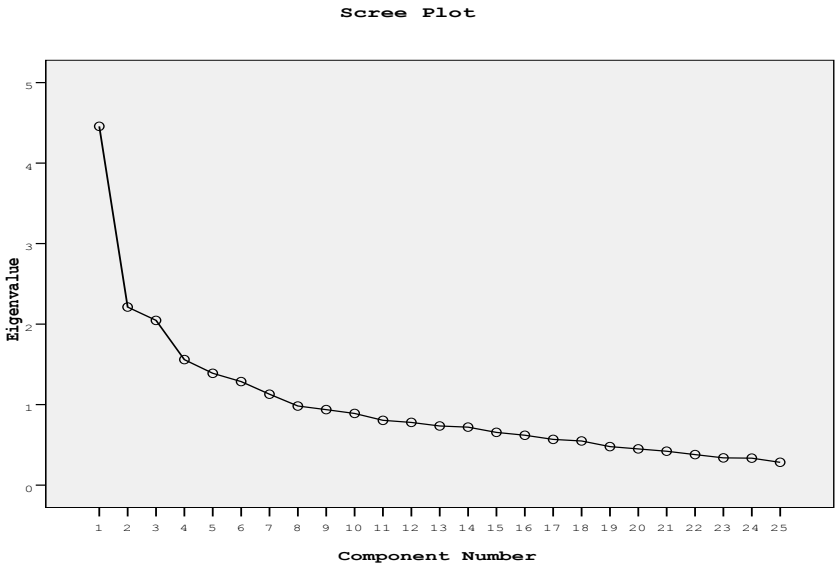
Araştırmacı, çoğu zaman, bilişsel ya da psikolojik bir yapıyı (kavramı) ölçmek amacıyla oluşturulan maddelerin gerçekte bu yapıyı ölçüp ölçmediğini ve ölçmek istediği yapıya ilişkin bağımsız faktörleri ortaya çıkarmak ister. Veri toplama aracının yapı geçerliliğinin incelenmesi olarak tanımlanabilen bu süreç, faktör analizi ile betimlenmeye çalışılır (Kerlinger, 1973; Akt.: Büyüköztürk, 2002) Faktörlerin matrisinde birkaç tane ölçülebilir korelasyon olmalıdır. Olması beklenen ölçüm biraz da örneklem sayısına (daha büyük örneklemler daha küçük korelasyonlar üretmeye yatkındır) bağlıdır, fakat hiç bir korelasyon .30'u aşmazsa faktör analizini uygulamak imkansızdır. Bu durumda analiz edilecek bir faktör bulmak imkansızdır (Tabachnick ve Fideli, 2013). Bu nedenle faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak .35 değeri esas alınmıştır. Faktör analizinde dikkat edilmesi gereken bir diğer unsur da, bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın olabildiğince yüksek olması beklenir. Dolayısıyla yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması önerilir (Cureton & D'Agostino,1983; Akt.: Ocak ve Karakuş,2015).

Araştırmadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan ön analizler sonucunda; KMO Kaiser-Meyer-Olkin (Örneklem Oluşturma Uygunluğu Ölçümü) değeri .691 ve Barlett testi (Bartlett Bütünlük Testi) sonucu anlamlı ($p=.00$ olarak bulunmuştur ($p<.05$). Bulunan bu değerler verilerin faktör analizine uygunluğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Kaiser'in (1970, 1974) Örneklem Oluşturma Uygunluğu Ölçümü ile korelasyon matrisinde yer alan korelasyonların ölçümü, değişken grupları arasında var olan ilişkilerin güvenirliği için bir ipucu niteliğindedir (Tabachnick ve Fideli, 2013).

Faktör analizi ile 36 maddeden oluşan "Proje Ödevi Özyeterlik Ölçeği'nin faktör yapısı belirlenmeye çalışılmıştır. 36 madde ile faktör analizine başlanmış olup toplam 12 faktör elde edilmiştir ve bulunan 12 faktör toplam varyansın yaklaşık % 63'ünü açıklamaktadır. Yapılan faktör analizleri sonucunda 11 tane madde ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizi sırasında 1., 2., 3.,5., 6., 8., 10., 20., 21., 25., 29. maddelerin faktör yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan az olması ve/veya maddelerin faktör yüklerinin 0.40'ın altında olması nedeniyle ölçekten çıkartılmalarına karar verilmiştir. Ancak faktör sayısının fazla olması nedeniyle faktör sayısını belirlemek için Scree plot'a (çizgi grafiği) kullanılmıştır. Faktör sayısı belirlemede genellikle iki istatistiksel teknik kullanılmaktadır. Bunlardan biri özdeğer diğeri ise scree plot grafiğidir. Faktör sayısını belirlemek için bakılan scree plot grafiğinde 3 ana kırılma noktasının olduğu bu kırılma noktasından sonra eğimin kaybolmaya başladığı görülmektedir. Grafikte eğimin kaybolmaya başladığı noktanın işaret ettiği bileşen sayısı hesaplanacak faktör sayısı olarak alınır. Ana kırılma noktalarına bağlı olarak ölçek 3 faktörle sınırlandırılmıştır (Ocak & Karakuş, 2015).

Faktör analizleri sonucunda KMO Kaiser-Meyer-Olkin (Örneklem Oluşturma Uygunluğu Ölçümü) değeri .788'e yükselmiştir, 3 faktör toplam varyansın %45.74'ını açıklamaktadır. Ölçülen bir yapının göstergelerinin (maddeler, ikincil testler) tutarlı, anlamlı (mantıklı) ve homojen olmaları gerekir, bu durumda ancak örneklem büyüklüğünün, ilişkilerin güvenilir bir şekilde kestirilebilmesini sağlayacak büyüklükte olmasıyla elde edilir. Elde edilen değerler ölçeğin faktör analizine elverişli olduğunu göstermektedir(Büyüköztürk, 2002, 2014). Proje Ödevi Özyeterlik Ölçme aracının toplam faktör analizine ilişkin açıklanan varyans değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Şekil 1. Proje Ödevi Özyeterlik Ölçeğinin Scree plot (Çizgi grafiği / Yamaç Eğim Testi/ Serpilme Diyagramı)



Grafiği

Tablo 1. Proje ödevi özyeterlik ölçeğinin total variance explained (toplam varyansın açıklanması) tablosu

Component (Madde)	Initial Eigenvalues (Başlangıç Özdeğerleri)			Extraction Sums of Squared Loadings (Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı)			Rotation Sums of Squared Loadings Loadings (Karesi Alınan Yüklerin Döndürme Toplamı)		
	Total (Top.)	% of Variance Varyans	Cumulative % Birikimli	Total toplam	% of Variance Varyans	Cumulative % Birikimli	Total Top.	% of Variance Varyans	Cumulative % Birikimli
1	4,293	25,253	25,253	4,293	25,253	25,253	3,539	20,816	20,816
2	1,868	10,990	36,243	1,868	10,990	36,243	2,518	14,810	35,626
3	1,615	9,498	45,741	1,615	9,498	45,741	1,719	10,115	45,741
4	1,089	6,404	52,145						
5	,996	5,856	58,002						
6	,861	5,062	63,063						
7	,824	4,848	67,912						
8	,793	4,662	72,573						
9	,711	4,184	76,757						
10	,648	3,814	80,571						
11	,616	3,624	84,196						
12	,569	3,348	87,544						
13	,519	3,053	90,597						
14	,489	2,878	93,476						
15	,406	2,388	95,864						
16	,376	2,213	98,077						
17	,327	1,923	100,000						

Tablo 2'de de görüldüğü gibi, Rotated Component Matrix (Döndürülmüş Bileşenler Matriksi) 1.faktörde 8 maddenin, 2. faktörde 6 maddenin, 3. faktörde 3 maddenin bulunduğu tespit edilmiştir. Toplam varyans oranı olan % 45.74 yeterli görülmektedir

Taslak ölçekten elde edilen verilere değişik madde analizleri uygulayarak, her maddenin nihai ölçeğe alınıp alınmayacağına karar verilebilir (Tezbaşaran, 2008). Bu sebeple ölçeğin madde analizi, t testi kullanılarak üst %27 ile alt %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığıyla incelenmiştir. Bu testin sonucunda 4., 13., ve 19. maddelerde alt grup ve üst grupların arasında anlamlı bir fark bulunmadığı (p>0.5) için atılmıştır.

Tablo 2. Rotated component matrix (dönüştürülmüş bileşenler matrisi)

	Component		
	1	2	3
m12	,723		
m32	,685		
m31	,649		
m9	,646		
m22	,612		
m17	,590		
m28	,589		
m36	,586	,383	
m11		,703	
m14		,626	
m18		,616	
m33		,592	
m15	,304	,538	
m34		,511	
m24			,775
m23			,749
m30		,326	,479

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapılandırıldığı, bu durumun proje ödevi vermeye ilişkin üç öğeyi (öz değerlendirme, içerik, proje ödev süreci ve değerlendirmesi) yansıttığı düşünülmüştür.

"Özdeğerlendirme" faktöründe yer alan maddeler proje ödevi verme ile ilgili öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine yönelik olduğu için özdeğerlendirme olarak adlandırılmıştır. ""Proje ödevi süreci ve değerlendirmesi boyutunda toplanan maddeler ise ödev uygulama süreci ve değerlendirme tekniklerine ilişkindir. "İçerik" faktörüne ait maddeler proje ödevi içeriği ile ilgili görüşlere yöneliktir.

Tüm kriterler göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirme sonucunda 36 maddelik deneme ölçeğinin 19 maddesi ölçekten çıkarılmış bu durumda ölçekte 9'u olumsuz 8'i olumlu olmak üzere 17 madde kalmıştır. Yapılan analiz sonucunda faktör yük değerlerinin, üç faktör için de .47 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir. Üç faktörlü olarak belirlenen ölçeğin her bir alt faktör için madde toplam korelasyonları I. Faktör için . 58 ile .72; II. Faktör için .51 ile .70; III. Faktör için .47 ile .77 arasında değişmektedir. Buna göre her bir maddenin öğretmenlerin özyeterliğini ölçmede yeterli olduğu görülmüştür.

Proje Ödevi Özyeterlik Ölçeğinin "Özdeğerlendirme" alt boyutuna ait geçerlik güvenirlik analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde birinci faktörde yer alan maddelerin proje ödevi verme ile ilgili öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine yönelik maddeler olduğu anlaşılmıştır ve bu nedenle bu faktör "özdeğerlendirme" olarak adlandırılmıştır. Özdeğerlendirme faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .58 ile .72 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 3. Proje ödevi özyeterlik ölçeğinin özdeğerlendirme alt boyutuna ait geçerlik- güvenirlik analizi sonuçları

Madde ve Faktörler I.FAKTÖR (Özdeğerlendirme)	Ort.	Ss	Communality	Component (Bileşen) Varimax (Faktör Yükü)		t	p
12. Öğrencileri ödev hazırlama sürecinde kontrol altında tutamam	3,53	1,20	.537	.603	.723	8,24	.000
32.Proje ödevleri için ansiklopedik bilgi yeterlidir.	4,05	1,13	.520	.631	.685	6,99	.000
31. Öğrencilere kaynak yardımında bulunamam.	3,91	1,09	.445	.607	.649	7,33	.000
9.Proje ödevi değerlendirme ölçeği hazırlayamam.	3,98	1,13	.424	.571	.646	7,03	.000
22. Öğrencilerin proje ödevi takibini düzenli olarak yapabilirim.	3,72	0,94	.440	.569	.612	7,77	.000
17. Proje ödevinin içeriğini değerlendiremem.	4,15	1,00	.396	.564	.590	4,52	.000
28.Proje ödevi vermede yetersizim.	3,94	1,14	.383	.590	.589	6,47	.000
36. Hazırlama sürecinde öğrenciyi motive edebilirim.	4,13	0,80	.519	.720	.586	7,12	.000

Ölçeğinin "Proje Süreci ve Değerlendirmesi" alt boyutuna ait geçerlik-güvenirlik analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde ikinci faktörde yer alan maddelerin genel olarak süreç ve değerlendirmeye yönelik ifadeler içerdiği görülmektedir ve bu nedenle bu faktör " Proje süreci ve değerlendirme" olarak adlandırılmıştır. Proje süreci ve değerlendirme faktöründe yer alan maddelerin faktör yüklerinin . 51 ile .70 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 4. Proje ödevi özyeterlik ölçeğinin proje süreci ve değerlendirme alt boyutuna ait geçerlik- güvenirlik analizi sonuçları

Madde ve Faktörler II.FAKTÖR (Proje süreci ve Değerlendirme)	Ort.	Ss	Communality	Component (Bileşen) Varimax (Faktör Yükü)		t	p
11. İsteyen her öğrenciye dersimden proje ödevi verebilirim.	3,12	1,38	.514	.617	.703	5,63	.000
14. Öğrencilerin hazırladıkları proje ödevlerini sınıf ortamında sunmalarını sağlayabilirim.	3,47	1,20	.463	.404	.626	7,76	.000
18. Öğrencilere örnek proje ödevleri gösteririm.	3,61	1,03	.469	.419	.616	6,56	.000
33. Proje ödevlerinin gerçek yaşam problemlerine çözüm bulmasına yardımcı olabilirim	3,28	1,13	.422	.561	.592	2,90	.004
15. Öğrencilerin proje ödevleri sonunda özgün ürünler ortaya çıkarmalarına yardımcı olabilirim	3,51	1,13	.396	-	.538	7,32	.000
34. Proje ödevi hazırlama sürecinde öğrencileri tanıyabilirim	3,51	0,91	.292	.362	.511	7,13	.000

Tartışmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin "İçerik" alt boyutuna ait geçerlik-güvenirlik analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde üçüncü faktörde yer alan maddelerin proje ödevlerinin içeriğine ilişkin

ifadeler içerdiği görülmektedir ve bu nedenle bu faktör " içerik" olarak adlandırılmıştır. İçerik faktöründe yer alan maddelerin faktör yüklerinin . 47 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 5. Proje ödevi özyeterlik ölçeğinin içerik alt boyutuna ait geçerlik- güvenirlik analizi sonuçları

Madde ve Faktörler III.FAKTÖR (İçerik)	**Ort.**	**Ss**	**Communality**	**Component (Bileşen)**	**Varimax (Faktör Yükü)**	**t**	**p**
24. Proje ödevi olarak merkezi sınavlarda çıkmış soruları derlemelerini isterim.	3,37	1,17	.642	.735	.775	2,41	.018
23. Proje ödevi olarak kitap özeti yaptırmayı tercih ederim.	3,44	1,14	.576	.738	.749	3,12	.002
30. Grup projesi ve akran değerlendirmesi uygulayabilirim.	3,20	1,24	.337	.451	.479	3,30	.001

Proje Ödevi Özyeterlik Ölçeğinin alt faktörlerinin açıkladığı varyans oranları ve cronbach alfa katsayılarına ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Proje ödevi özyeterlik ölçeğinin alt faktörlerinin açıkladığı varyans oranları ve alfa katsayıları

Faktör	Açıkladığı Varyans	Alfa
Özdeğerlendirme	14,99	,807
Proje süreci ve değerlendirme	26,13	,685
Süreç	34,08	,500
Toplam	74,99	

Tablo 6 incelendiğinde, her bir faktörün açıkladıkları varyans oranı sırasıyla yüzde 34.08, yüzde 26.13, yüzde 14.99 ve toplam 74.99'dur. I. Faktör (Özdeğerlendirme) için alfa katsayısı .80 olarak hesaplanırken, aynı katsayı II. Faktör (Proje süreci ve değerlendirme) için .68, III. Faktör(İçerik) için .50'dir. Ölçeğin toplam alfa değeri 0.789'dur. Son zamanlarda güvenirlik katsayısına ilişkin yapılan çalışmalarda, test ölçümlerinin güvenirliği ve de güvenirliğin testin kendisinin değil, test ölçümlerinin [belirli] bir grubunun bir özelliği olduğu vurgulanıyor olsa da (Bademci, 2006), Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterleri incelenmiştir. Özdamar (1999:522)'ın belirttiğine göre güvenirlik katsayısı $0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir; $0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ ise ölçek düşük güvenirliktedir. $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ ise oldukça güvenilirdir; $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.. Bu durumda ölçeğin III. Faktörün (İçerik) sahip olduğu güvenirlik katsayısı düşük olsa da Proje Ödevi Özyeterlik Ölçeği'nin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Taslak ölçekteki maddeler Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7'de görüldüğü gibi nihai ölçek 17 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 9'u olumlu, 8'i olumsuzdur.

Tablo 7. Ölçekte yer alan maddeler ve faktör yükleri

Tas.No	F.Y	Ölçekte Yer Alan Maddeler
1	.723	Öğrencileri ödev hazırlama sürecinde kontrol altında tutamam.*
2	.685	Proje ödevleri için ansiklopedik bilgi yeterlidir.*
3	.649	Öğrencilere kaynak yardımında bulunamam.*
4	.646	Proje ödevi değerlendirme ölçeği hazırlayamam.*
5	.612	Öğrencilerin proje ödevi takibini düzenli olarak yapabilirim.
6	.590	Proje ödevinin içeriğini değerlendiremem.*
7	.589	Proje ödevi vermede yetersizim.*
8	.586	Hazırlama sürecinde öğrenciyi motive edebilirim.
9	.703	İsteyen her öğrenciye dersimden proje ödevi verebilirim.
10	.626	Öğrencilerin hazırladıkları proje ödevlerini sınıf ortamında sunmalarını sağlayabilirim.
11	.616	Öğrencilere örnek proje ödevleri gösteririm.
12	.592	Proje ödevlerinin gerçek yaşam problemlerine çözüm bulmasına yardımcı olabilirim.
13	.538	Öğrencilerin proje ödevleri sonunda özgün ürünler ortaya çıkarmalarına yardımcı olabilirim.
14	.511	Proje ödevi hazırlama sürecinde öğrencileri tanıyabilirim
15	.775	Proje ödevi olarak merkezi sınavlarda çıkmış soruları derlemelerini isterim.*
16	.749	Proje ödevi olarak kitap özeti yaptırmayı tercih ederim.*
17	.479	Grup projesi ve akran değerlendirmesi uygulayabilirim.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, öğretmenlerin proje ödevi vermede sahip oldukları özyeterlik algılarını belirleyebilmek içingeçerli ve güvenilir bir ölçme aracı hazırlanması amaçlanmıştır. Başlangıçta 36 maddeden oluşan deneme ölçeğinin 197 öğretmene uygulanmasından sonra yapılan analizler sonucunda 19 maddesi çıkartılarak ölçekte 8'i olumsuz 9'u olumlu olmak üzere toplam 17 madde kalmıştır. Bu maddelerin ölçeğin hazırlanmasında proje ödevlerinin öğelerini (özdeğerlendirme, proje süreci ve değerlendirme, içerik) yansıttığı görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda faktör yük değerlerinin, üç faktör için de 47 ile .77 arasında yüksek düzeyde değiştiği görülmektedir. I. Faktörde (özdeğerlendirme) yer alan (12, 32, 31, 9, 22, 17, 28, 36) maddelere baktığımızda; öğretmenlerin proje ödevi vermeleri ile ilgili "özdeğerlendirme" düzeyini ölçtüğü tespit edilmiştir. II. Faktörde (proje süreci ve değerlendirme) yer alan(11,14, 18, 33, 15, 34) maddelere baktığımızda; öğretmenin dahil olduğu "proje süreci ve değerlendirme" düzeyini ölçtüğü tespit edilmiştir. III. Faktörde (içerik) yer alan (24, 23, 30) maddelere baktığımızda; öğretmenlerin ödev vermede "içerik" tercihlerini ne yönde kullandığı tespit edilmiştir. Üç faktörlü olarak saptanan ölçeğin her bir alt faktör için madde toplam korelasyonları I. Faktör için . 58 ile .72; II. Faktör için .51 ile .70; III. Faktör için .47 ile .77 arasında değişmektedir. I. Faktör (Özdeğerlendirme) için alfa katsayısı .80 olarak hesaplanırken, aynı katsayı II. Faktör (Proje süreci ve değerlendirme) için .68, III. Faktör(İçerik) için .50'dir. Ölçeğin toplam alfa değeri 0.789'dur. Bu durum ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. "Proje Ödevi Özyeterlik Ölçeği"ne yapılan geçerlilik ve güvenirlik analizleri sonucunda,öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumlarını ölçen, 3 alt boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilebilir.

Arı (2010) proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik bir bu ölçek hazırlamıştır, faktörlerdeki maddelerin faktör yük değerleri .425 ile .840 arasında değiştiği; iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha)değerinin .916 olduğu görülmüştür. Bu konuyla ilgili Çakan (2004) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini ve bu alandaki yeterlik düzeylerini saptamaya yönelik 25 soruluk bir anket geliştirmiştir. Geliştirilen ölçeklerin özellikle öğretmen özyeterliğini ölçen özellikler taşımadığı görülmüştür.

Geliştirilen "Öğretmenlerin Proje Ödevi Özyeterlik Ölçeği"nin faktör yüklerinin. 47 ile .77 arasında değiştiği, iç tutarlık katsayı (Cronbach alpha) değerinin α=0.789 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre araştırmaya konu edilen ölçeğin faktör dağılımları ve geçerlik-güvenirlik değerleri açısından kullanılabilecek bir yapıda olduğu söylenebilir. Bu ölçek başka araştırmacılar tarafından özellikle DFA (doğrulayıcı faktör analizi) kullanılarak revize edilebilir.

Kaynaklar

Akdağ, H. & Çoklar, A.N.(2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler ders proje ve performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklar, ınternet'in yeri ve karşılaştıkları güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl : 2 Sayı : 2 Haziran 2009*

Anıl, D., ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).

Arı, A.(2010). Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:9 Sayı:34 (032-055)

Baird, D. (1987). Exploratory Factor Analysis, Instruments and the Logic of Discovery Source: *The British Journal for the Philosophy of Science*, Vol. 38, No. 3. (319- 337)

Bandura, A. (1977). Self Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, Vol.84, No 2, (194-215)

Bademci, V. (2006). Güvenirliği doğru anlamak ve bazı klişeleri yıkmak: bilinenlerin aksine, cronbach'ın alfa katsayısı, negatif ve "–1"den küçük olabilir. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı: 557 Dönem: Güz

Berkant, H.G. ve Ekici, G.(2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 16, Sayı 1, (113-132)

Bertram, D.(TY), *Likert Scales are the meaning of life*, CPSC 681 – Topic Report

Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. ASCD. https://books.google.com.tr/ E.T: 29/05/2015

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı, *Kuram ve uygulamada Eğitim Yönetimi.* Sayı: 32 ss.470-483

Büyüköztürk, Ş.(2014). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 2, 99-114*

Dembo, M.H. and Gibson, S. (1985). Teachers' Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement, *The Elementary School Journal,* Vol. 86, No. 2. (173-184)

Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(33).*

Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).(167-177).

MEB (2013) Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.

Ocak, G. (2015) Yöntem ve Teknikler. Ocak, G. (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi

Ocak, G. & Karakuş, G. (2015). Öğretmen adaylarının tartışma becerilerine ilişkin tutum ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), (50-69).

Özdamar, K. (1999). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi. Eskişehir, Kaan Kitabevi.

Saracalıoğlu, S., Akamca, G.Ö. ve Yeşildere, S.(2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt 4, Sayı: 3. (1-21).

Tabachnick, B. G, & Fideli, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (Sixth Edition). Boston: Pearson Education

Tavşancıl, E.(2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Tekindal, S. (2009) *Duyuşşal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi

Tezbaşaran,A.A,(2008).*Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*, Üçüncü Sürüm, E-kitap

Tschannen-Moran,M., Woolfolk Hoy,A. & Hoy,W.K.,(1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure, *Review of Educational Research*. Vol. 68, No. 2 (202-248)

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-efficacy in changing societies, 202-231*.

Öğretmenlerin Proje Ödevlerine İlişkin Öz Yeterliliklerinin Belirlenmesi§§§§§§§

Gürbüz Ocak
Afyon Kocatepe Üni. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bl. Eğit. Prog. ve Öğr. Afyon, Türkiye
gocak@aku.edu.tr

İjlal Ocak
Afyon Kocatepe Üni. Eğitim Fak. OFMA
iocak@aku.edu.tr

Burcu Eryiğit

Özet

Öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterliliklerinin belirlenerek bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma, genel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla 2014-2015 eğitim-öğretim yılında farklı bölgelerde (İstanbul, Ankara, Afyonkarahisar) görev yapmakta olan 139 kadın (%58.4), 99 erkekten (%41.6) olmak üzere toplam 238 öğretmen oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Proje Ödevi Özyeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Proje Ödevi Özyeterlik Ölçeği, özdeğerlendirme, proje süreci-değerlendirme, içerik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta ve Cronbach alpha değeri 0,78'dir. Çalışmanın verilerinin analizinde Aritmetik ortalama, frekans, yüzde, veri dağılımının normal olması nedeniyle tek faktörlü varyans analizi ve t-testi istatistik işlemleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik ölçeğinin öz değerlendirme boyutundan elde ettikleri puanlarda öğretmenler genel olarak olumsuz maddelerde de yüksek düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik puanları değişkenler açısından kıyaslandığında, cinsiyet, eğitim seviyesi ve kariyer açısından ölçeğin tüm alt boyutlarında ve genel toplamından elde edilen puanlarda anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$). Kıdem açısından sadece içerik boyutunda yer alan maddelere verilen toplam puanlara göre fark anlamlıdır($p<.05$). Özellikle 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretim programlarının başarıyla yürütülebilmesine etkileyen faktörlerden biri de öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleridir. Öğretmenlerin öz yeterliliklerinin istenilen düzeye çıkarılabilmesi için küçük gruplar temelinde uygulama ağırlıklı seminerler verilmelidir

Anahtar Kelimeler: Proje ödevi, öğretmen, öz yeterlilik

Assessing Teachers' Self-Sufficiency on Project Homework

Abstract

This study which aims assessing teachers' self-sufficiency on project homework and examine it in terms of some variables employs the descriptive method. The sampling was done through convenience sampling which is one main type of the non-probability sampling methods and included 238 teachers (139 female, 58.4% of the total; 99 male, 41.6% of the total) working in different regions (İstanbul, Ankara, Afyonkarahisar) in 2014-2015 academic year. The data was collected through Scale of Teachers' Self-Sufficiency on Project Homework which is developed by the researcher. The scale includes three sub-dimensions, namely self-evaluation, project process evaluation and content and its Cronbach alpha value is 0.78. Data analysis includes mean, frequency and percentage values, single-factor variance analysis as a result of normal distribution of the data and t-test statistics. According to the results, teachers generally showed high agreement with negative items in the self-evaluation sub-dimension of the scale. When teachers' self-sufficiency on project homework scores are compared depending on variables, there is not a meaningful difference ($p>.05$) either in all sub-dimensions of the scale or in the whole scale in terms of gender, level of education and career. There is a meaningful difference ($p<.05$) only in the total scores of content sub-dimension in terms of seniority. One of the factors that affects the successful implementation of the curricula that have been in use since 2005 is teachers' self-sufficiency levels. Seminars that are implementation-based and include limited number of participants should be organized in order to increase teachers' self-sufficiency to desired level.

Key Word: Project homework, teacher, Self-efficacy

§§§§§§§ Bu çalışma Afyon Kocatepe Üniversitesince 15.HIZ.DES.53 kodlu Bilimsel Araştırma Projesi olarak desteklenmiştir.

Giriş

Öğrenme sürecine odaklanan uygulamalarla öğrencilerin Üst düzey bilişsel ve devinişsel beceri ve performansları gelişir. Bu uygulamalardan biri proje ödevleridir. Öğrencilerin bir konuda üç alanla ilgili becerilerini geliştirebilmek için bireysel veya grup halinde yapılan çalışmalar proje ödevi olarak değerlendirilebilir. Proje ödevleriyle öğrencilerin; araştırma, iletişim, bilimsel düşünme, girişimcilik gibi bir takım yetenekleri gelişir.

Proje ödevlerini bir zorunluluk haline getiren MEB (2013), ise projeyi, öğrencilerin istekleri doğrultusunda belirlenen bir konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma; yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlar sonucunda bir ürün ortaya koymak amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde bireysel veya grup hâlinde yaptıkları çalışma olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin bireysel olarak ya da birlikte çalışarak bir şeyler üretmesine dayalı olan bu ödevin amacı; öğrencilere bireysel öğrenme sorumluluğu kazandırmak, grup içerisinde birlikte çalışarak birbirlerini üretmeye motive etmek, problem çözme becerilerini geliştirmek, kendi ürünlerini ortaya koyarak onların bir bilim adamı gibi düşünmesini sağlamaktır. Proje yöntemi, kazanımlara yönelik olarak belirlenmiş karmaşık bir sürecin öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilmesidir. Bu yöntemde, okul programlarında yer alan derslerin öğrenilmesi proje çalışmaları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir(Ocak, 2015).

2005-2006 eğitim-öğretim yılı itibariyle Türkiye'de uygulanmaya başlayan proje ödevlerinin hedeflerine ulaşabilmesi için, öğretmenlerin proje konusundaki yeterliliği önemli bir unsurdur. Öz yeterlik algısı "bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmesi için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceğine ilişkin inancı"dır (Bandura,1977). Yine benzer şekilde Zimmerman (1995) ise öz yeterliliği "bireyin bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki kişisel yargısı" olarak tanımlamaktadır. Öz yeterliliği yüksek olan kişi, başarısızlığını yetersiz çabaya veya yanlış bilgi ve becerileri kullanma gibi kazanılması ya da onarılması mümkün değişkenlere atfeder. Bu sayede başarısızlık ya da geçici gerilemeler karşısında pes etmez (Bandura, 1993; Schunk, 2000; Akt. Kotaman, 2008). Düşük öz yeterlilik duygusuna sahip insanlar, başarısızlık senaryoları ve çıkabilecek zorlukların kendi yapabilirliklerini nasıl aşabileceği üzerinde daha çok dururlar bu da göreve ilişkin güdülenmelerini olumsuz yönde etkiler (Bandura, 1989; Akt. Kotaman, 2008). Öz-yeterliği yüksek bireylerin bir işi başarmak için, öz-yeterliği düşük bireylere oranla daha fazla çaba gösterdikleri, bu çabalarını uzun süre sürdürdükleri, engellerle karşılaştıklarında hemen vazgeçmedikleri; zorlayıcı ortamlar seçtikleri ve yeni çevreler yaratıkları görülmektedir (Bandura, 1994; Akt. Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008). Güçlü öz-yeterlik inancı bir çalışma alanını isteyerek seçme, bir işi başarabilmek için güdülenme, çaba gösterme, bir çalışma için zaman harcama ve başarısızlıktan yılmama gibi sonuçlar doğurmaktadır. Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasiteleri veya görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki inançları olarak tanımlanmaktadır (Aston, 1984; Atıcı, 2000; Akt. Berkant ve Ekici, 2007). Öğretmen projenin hazırlık sürecinden değerlendirme sürecine kadar geçen süreçte öğrenciyi doğru yönlendirmelidir.

Öz yeterliliğin kişinin bir konuyla ilgili kendi yetenek ve kapasitesinin farkına varması olarak tanımlandığını düşündüğümüzde; öğrencilerin doğru yönlendirilebilmesi için öğretmenlerin öz yeterliliklerinin yüksek olması beklenir. Bu noktada öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemek sorunların tespitinde önemli bir adım olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin proje ödevleri konusundaki öz yeterlilik düzeylerini belirleyerek öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyet, eğitim seviyesi, kıdem ve kariyer basamağı açısından inceleyerek uygun öneriler oluşturmak onların proje ödevleri konusunda gelişmelerine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı öğretmenlerin proje ödevlerini konusunda öz yeterlilik düzeylerini belirlemektir. Bununla birlikte araştırmada aşağıdaki problem ve buna bağlı alt problemlere cevap aranmıştır.

Problem: Öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterliliklerinin düzeyi nedir? Bu düzey bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterliliklerinin dağılımı nasıldır?
2. Öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik (öz değerlendirme, proje süreci ve değerlendirme, içerik boyutlarında) düzeyleri cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik (öz değerlendirme, proje süreci ve değerlendirme, içerik boyutlarında) eğitim seviyesi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik (öz değerlendirme, proje süreci ve değerlendirme, içerik boyutlarında) kıdem açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik (öz değerlendirme, proje süreci ve değerlendirme, içerik boyutlarında) kariyer basamağı açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin proje ödevi verme öz yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik olan bu araştırmada, kısa süre içerisinde geniş kitlelerden veri elde edilerek öğretmenlerin proje ödevleriyle ilgili öz yeterliliklerini ortaya koymak amaçlandığı için genel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada veriler seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla 2014-2015 eğitim-öğretim yılında farklı bölgelerde (İstanbul, Ankara, Afyonkarahisar) görev yapmakta olan 139 kadın (%58.4), 99 erkekten (%41.6) olmak üzere toplam 238 öğretmenden toplanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığınca tüm orta dereceli okullarda öğrencilerin, her ders yılında en az bir dersten proje hazırlama görevini yerine getirmeleri zorun hale getirildiği için (MEB, 2013) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı orta dereceli kurumlarda görev yapan öğretmenler araştırma kapsamına alınmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından Likert tipi olarak geliştirilen "Öğretmenlerin Proje Ödevi Özyeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçekte iki bölüm yer almaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin bu ölçeği nasıl doldurmaları gerektiği konusundaki yönergeler ve değişkenler (cinsiyet, eğitim seviyesi, kıdem yılı, kariyer basamağı) yer alırken, İkinci bölümde 8'i olumsuz, 9'u olumlu toplam 17 madde bulunmaktadır. Öğretmenlerin Proje Ödevi Öz yeterlik Ölçeği, öz değerlendirme, proje süreci-değerlendirme, içerik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta ve Cronbach alpha değeri 0,78'dir.

Çalışmanın verilerinin analizinde Aritmetik ortalama, frekans, yüzde, veri dağılımının normal olması nedeniyle tek faktörlü varyans analizi ve t-testi istatistik işlemleri kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerden elde edilen puanların ortalamaların değerlendirilmesinde; 4.20–5.00 "Tamamen Katılıyorum", 3.40–4.19 "Katılıyorum", 2.60–3.39 "Kısmen Katılıyorum", 1.80–2.59 "Katılmıyorum", 1.00–1.79 "Kesinlikle Katılmıyorum" aralıkları dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın verilerine dayalı olarak elde edilen bulgular aşağıda alt problemlere uygun olarak sıralanmıştır.

Alt Problem 1. Öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterliliklerinin dağılımı nasıldır?

Tablo 1. Öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterliliklerinin dağılımı (TK/5: Tamamen Katılıyorum, K/4:Katılıyorum, KK/3: Kısmen Katılıyorum, KA/2: Katılmıyorum KKA/1: Kesinlikle Katılmıyorum)

	Madde		1	2	3	4	5	X	Sonuç
özdeğerlendirme	1.Öğrencileri ödev hazırlama sürecinde kontrol altında tutamam.*	f	10	24	31	73	100	3,96	K
		%	4,2	10,1	13,0	30,7	42,0		
	2.Proje ödevleri için ansiklopedik bilgi yeterlidir.*	f	42	45	36	72	43	3,12	KK
		%	17,6	18,9	15,1	30,3	18,1		
	3. Öğrencilere kaynak yardımında bulunamam.*	f	13	42	57	70	56	3,47	K
		%	5,5	17,6	23,9	29,4	23,5		
	4.Proje ödevi değerlendirme ölçeği hazırlayamam.*	f	19	25	54	89	51	3,53	K
		%	8,0	10,5	22,7	37,4	21,4		
	5.Öğrencilerin proje ödevi takibini düzenli olarak yapabilirim	f	17	24	64	84	49	3,52	K
		%	7,1	10,1	26,9	35,3	20,6		
	6.Proje ödevinin içeriğini değerlendiremem.*	f	8	11	26	91	102	4,12	K
		%	3,4	4,6	10,9	38,2	42,9		
	7.Proje ödevi vermede yetersizim. *	f	11	18	57	106	46	3,66	K
		%	4,6	7,6	23,9	44,5	19,3		
	8. Hazırlama sürecinde öğrenciyi motive edebili	f	6	19	55	115	43	3,71	K
		%	2,5	8,0	23,1	48,3	18,1		

Öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik ölçeğinin öz değerlendirme boyutundan elde ettikleri puanlara göre öğretmenler genel olarak olumsuz maddelerde de yüksek düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin "Proje ödevi değerlendirme ölçeği hazırlayamam" ifadesine 3,53 ortalama ile katıldıklarını dolayısıyla proje ödevlerini değerlendirmede güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak ölçeğin 8. Maddesinde yer alan "Hazırlama sürecinde öğrenciyi motive edebilirim" ifadesine de 3,71 ortalama ile katıldıklarını belirterek öğrencilerin motive etme konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 1. (Devam) Öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterliliklerinin dağılımı (TK/5: Tamamen Katılıyorum, K/4:Katılıyorum, KK/3: Kısmen Katılıyorum, KA/2: Katılmıyorum KKA/1: Kesinlikle Katılmıyorum)

	Madde		1	2	3	4	5	X	Sonuç
Proje süreci ve değerlendirme	9.İsteyen her öğrenciye dersimden proje ödevi verebilirim.	f	13	45	71	61	48	3,36	KK
		%	5,5	18,9	29,8	25,6	20,2		
	10.Öğrencilerin hazırladıkları proje ödevlerini sınıf ortamında sunmalarını sağlayabilirim.	f	7	52	62	65	52	3,43	K
		%	2,9	21,8	26,1	27,3	21,8		
	11.Öğrencilere örnek proje ödevleri gösteririm.	f	11	18	33	80	96	3,97	K
		%	4,6	7,6	13,9	33,6	40,3		
	12.Proje ödevlerinin gerçek yaşam problemlerine çözüm bulmasına yardımcı olabilirim	f	26	42	57	78	35	3,22	KK
		%	10,9	17,6	23,9	32,8	14,7		
	13.Öğrencilerin proje ödevleri sonunda özgün ürünler ortaya çıkarmalarına yardımcı olabilirim.	f	11	15	30	102	80	3,94	K
		%	4,6	6,3	12,6	42,9	33,6		
	14.Proje ödevi hazırlama sürecinde öğrencileri tanıyabilirim	f	11	17	26	84	100	4,02	K
		%	4,6	7,1	10,9	35,3	42,0		

Öğretmenler ölçeğin proje süreci ve değerlendirme boyutunda yer alan maddelere genel olarak katıldıklarını ifade etmişler ancak ölçeğin 12. maddesinde yer alan "Proje ödevlerinin gerçek yaşam problemlerine çözüm bulmasına yardımcı olabilirim" ifadesine 3,22 ortalama ile kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 1. (Devam) Öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterliliklerinin dağılımı (TK/5: Tamamen Katılıyorum, K/4:Katılıyorum, KK/3: Kısmen Katılıyorum, KA/2: Katılmıyorum KKA/1: Kesinlikle Katılmıyorum)

	Madde		1	2	3	4	5	X	Sonuç
İçerik	15.Proje ödevi olarak merkezi sınavlarda çıkmış soruları derlemelerini isterim.*	f	24	30	64	91	29	3,29	KK
		%	10,1	12,6	26,9	38,2	12,2		
	16.Proje ödevi olarak kitap özeti yaptırmayı tercih ederim. *	f	7	24	71	107	29	3,53	K
		%	2,9	10,1	29,8	45,0	12,2		
	17.Grup projesi ve akran değerlendirmesi uygulayabilirim.	f	4	4	31	118	81	4,12	K
		%	1,7	1,7	13,0	49,6	34,0		

Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan içerik boyutunda yer alan maddelere öğretmenler katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak olumsuz olan maddelere de katılmaları proje ödevlerinin içeriğini belirlemede kendilerini yeterli hissetmediklerinin bir göstergesi olarak algılanabilir.

Alt problem 2 Öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik (öz değerlendirme, proje süreci ve değerlendirme, içerik boyutlarında) düzeyleri cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 2 de de görüldüğü gibi öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik (öz değerlendirme, proje süreci ve değerlendirme, içerik boyutlarında) düzeylerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$). Buna göre bay ve bayan proje ödevleri konusundaki öz yeterlilik düzeyleri bir birine benzerdir.

Tablo 2. Cinsiyet için yapılan t-testi sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S. S.	t	p
Özdeğerlendirme (Faktör 1) (P>.05)	Kız	139	31,87	5,45	1,80	,07
	Erkek	99	30,62	5,13		
Proje süreci ve değerlendirme (Faktör 2) (P>.05)	Kız	139	20,66	4,27	-,061	,95
	Erkek	99	20,69	4,53		
İçerik (Faktör 3) (P>.05)	Kız	139	10,07	2,49	,374	,70
	Erkek	99	9,94	2,48		
Genel Toplam (P>.05)	Kız	139	62,61	9,22	1,16	,24
	Erkek	99	61,27	8,35		

Alt problem 3. Öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik (özdeğerlendirme, proje süreci ve değerlendirme, içerik boyutlarında) eğitim seviyesi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 3. Eğitim seviyesi İçin Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Eğitim Seviyesi	N	$\bar{x}$	Standart Sapma	F	p
Özdeğerlendirme (Faktör 1) (P>.05)	Önlisans	3	31,66	6,65	,207	,891
	Lisans	174	31,22	5,15		
	Yük. Lis	59	31,66	5,97		
	Doktora	2	33,50	2,12		
Proje süreci ve değerlendirme (Faktör 2) (P>.05)*	Önlisans	3	24,33	7,23	2,65	,049
	Lisans	174	20,97	4,24		
	Yük. Lis	59	19,52	4,46		
	Doktora	2	23,50	3,53		
İçerik (Faktör 3) (P>.05)	Önlisans	3	10,33	1,52	,123	,947
	Lisans	174	10,01	2,42		
	Yük. Lis	59	9,98	2,73		
	Doktora	2	11,00	1,41		
Genel Toplam (P>.05)	Önlisans	3	66,33	12,50	,742	,528
	Lisans	174	62,21	8,49		
	Yük. Lis	59	61,16	9,92		
	Doktora	2	68,00	,000		

*Çok küçük bir fark olması nedeniyle fark anlamsız olarak değerlendirilmiştir

Tablo 3'te de görüldüğü gibi öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik (öz değerlendirme, proje süreci ve değerlendirme, içerik boyutlarında) düzeylerinde eğitim seviyesi açısından anlamlı bir farklılık yoktur

Alt problem 4. Öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik (öz değerlendirme, proje süreci ve değerlendirme, içerik boyutlarında) kıdem açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4. Eğitim seviyesi İçin Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek Boyutları	**Kıdem**	**N**	$\bar{x}$	**Standart Sapma**	**F**	**p**
Özdeğerlendirme (Faktör 1) (P>.05)	1-5	59	31,49	4,86	1,46	,215
	6-10	57	30,75	5,75		
	11-15	44	32,88	4,68		
	16-20	33	31,42	5,21		
	20 ve ustu	45	30,40	5,98		
Proje süreci ve değerlendirme (Faktör 2) (P>.05	1-5	59	21,45	4,43	1,34	,256
	6-10	57	20,29	5,02		
	11-15	44	20,88	4,41		
	16-20	33	19,39	3,29		
	20 ve ustu	45	20,86	3,97		
İçerik (Faktör 3) (P<05	1-5	59	10,74	2,28	3,08	,017
	6-10	57	10,29	2,67		
	11-15	44	9,90	2,57		
	16-20	33	9,455	2,16		
	20 ve ustu	45	9,244	2,37		
Genel Toplam (P>.05	1-5	59	63,69	9,38	1,65	,162
	6-10	57	61,35	10,53		
	11-15	44	63,68	7,33		
	16-20	33	60,27	6,95		
	20 ve ustu	45	60,51	8,24		

Tablo 4'de de görüldüğü gibi öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik (öz değerlendirme, proje süreci ve değerlendirme boyutlarında) düzeylerinde içerik boyutu dışında kıdem açısından anlamlı bir farklılık yoktur(p>.05). İçerik boyutunda yer alan maddelere verilen toplam puanlara göre fark anlamlıdır(p<.05). İçerik boyutunda farkın kaynağını bulmak için uygulanan (varyansların eşit örneklemin eşit olmaması nedeniyle) scheffe testi sonucuna göre 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerle 20 yıl üstü kıdem sahip olan öğretmenlerin toplam puanları arasındaki fark anlamlıdır.

Alt problem 5 Öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik (öz değerlendirme, proje süreci ve değerlendirme, içerik boyutlarında) kariyer basamağı açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 5'te de görüldüğü gibi öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik (öz değerlendirme, proje süreci ve değerlendirme boyutlarında) düzeylerinde kariyer açısından anlamlı bir farklılık yoktur(p>.05). Yapılan t testi sonuçlarını göre, genel toplamda öğretmen olanların öz yeterlilik puanları uzman öğretmen olanlardan daha yüksek ancak bu fark anlamlı olacak düzeyde önemli değildir.

Tablo 5. Kariyer Basamağı için yapılan t-testi sonuçları

Ölçek Boyutları	Kariyer Basamağı	N	$\bar{x}$	S. S.	t	p
Özdeğerlendirme (Faktör 1) (P>.05)	Öğretmen	199	31,58	5,39	1,50	,13
	Uzman Öğretmen	39	30,17	5,00		
Proje süreci ve değerlendirme (Faktör 2) (P>.05)	Öğretmen	199	20,57	4,52	-,97	,33
	Uzman Öğretmen	39	21,20	3,52		
İçerik (Faktör 3) (P<.05)	Öğretmen	199	10,18	2,52	2,33	,02
	Uzman Öğretmen	39	9,17	2,11		
Genel Toplam (P>.05)	Öğretmen	199	62,34	9,21	1,14	,25
	Uzman Öğretmen	39	60,56	6,81		

Sonuç Tartışma

Öğretmenlerin Proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik düzeylerini belirlemeye yönelik bu araştırmada genel olarak ölçekte yer alan sekiz olumsuz maddeye öğretmenlerin katılmasından proje ödevleri konusunda öz yeterliliklerinin düşük olduğunu sonucu çıkarılabilir. Oysa Sharp (2002)'a göre, bireylerin bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanmaları onların , bu görevi seçmek için daha istekli olmaları anlamına gelir, bu durumda yüksek öz yeterlilik ilgili konudaki kararlılıklarını dile getirir ve gereken davranışları sergilemelerini sağlar. Örneğin Kiremit (2006)'da yapmış olduğu çalışmasında öz yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin öğretim sürecinde yer alan temel konuları başarıyla yürüttüklerini ve diğer öğretmenlere göre farklı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik (öz değerlendirme, proje süreci ve değerlendirme, içerik boyutlarında) düzeylerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Cinsiyet proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik düzeylerinde önemli bir etken değildir. Yapılan diğer araştırmalarda da bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Akbulut(2006), Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançlarını araştırdığı çalışmasında cinsiyet açısından öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Benzer şekilde Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005); Berkant ve Ekici (2007); Can, Günhan ve Erdal (2005)'da öz yeterlilik inançlarıyla ilgili çalışmalarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulamamışlardır. Ancak Korkut ve Babaoğlan (2012), sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları belirlemeye çalıştığı araştırmasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulmuştur.

Yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik (özdeğerlendirme, proje süreci ve değerlendirme, içerik boyutlarında) düzeylerinde eğitim seviyesi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin proje ödevlerine ilişkin öz yeterlilik (özdeğerlendirme, proje süreci ve değerlendirme boyutlarında) düzeylerinde içerik boyutu dışında kıdem açısından da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yapılan diğer çalışmalardan Korkut ve Babaoğlan (2012)'nın çalışmasında benzer bir sonuç elde edilerek öğretmenlerin öz yeterlik inançları hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yine Ekici(2006) Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine yapmış olduğu çalışmasında hizmet yılına göre öz yeterlilik inançlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öz yeterliliği yüksek bireylerin düşük olan bireylere göre bir işi başarmada daha fazla çaba gösterdikleri düşünüldüğünde öğretmenlerin diğer alanlarda olduğu gibi proje ödevleri konusunda öz yeterliliklerinin yükseltilmesi gerekir.). Özellikle 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretim programlarının başarıyla yürütülebilmesine etkileyen faktörlerden biri de öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleridir. Öğretmenlerin öz yeterliliklerinin istenilen düzeye çıkarılabilmesi için küçük gruplar temelinde uygulama ağırlıklı seminerler verilmelidir. Öz yeterlilik düzeyi yükselen öğretmenlerin daha uygun proje ödevleri vereceği için öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesine yönelik anlamlı katkılar yapacaklardır.

Kaynaklar

Akbulut, E.(2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* . Cilt:II1, Sayı:II, (24-33)

Altunçekiç, A., Yaman, S. & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 13(1), (93-102).

Can, B. T., Günhan, B. & Erdal, S.(2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, (38-46).

Bandura, A. (1977). Self Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, Vol.84, No 2, (194-215).

Berkant, H.G. ve Ekici, G.(2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 16, Sayı 1, (113-132)

Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. Eğitim Araştırmaları, 6(24), (87-96)

Erdem, M. Yılmaz, A. ve Akkoyunlu, B.(2008). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık özyeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/133.doc* (Erişim Tarihi:10 Eylül 2015).

Kiremit, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz- yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış doktora tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Korkut, K. ve Babaoğlan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi,* Cilt 8, Sayı 16, (269-280).

Kotaman, H. (2008). Öz-yeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. Uludağ Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: XXI, Sayı 1 (111-133).

MEB (2014) Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

MEB (2013) Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği

Ocak, G. (2015) Yöntem ve Teknikler. Ocak, G. (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi

Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, *44*(1), 29-42.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-efficacy in changing societies*, (202-231).

Öz-Yeterlık İnancının Tutuma Etkısı: Beden Eğıtımı Öğretmen Adaylarının Eğıtımde Ölçme Ve Değerlendırmeye Yönelık Öz-Yeterlıkleri İle Tutumları

Yaprak Kalemoğlu Varol
yaprak81@gmail.com

Özet

Araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inançları ile ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu üç üniversitenin beden eğitimi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 86 kız (%48) ve 93 erkek (%52) olmak üzere toplam 179 beden eğitimi öğretmen adayı (Myaş=22.17, SS=1.61) oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-yeterlik Algısı Ölçeği (Kılınç, 2011)" ve "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Envanteri (Ozan & Köse, 2013)" kullanılmıştır. Analizlerde, betimsel istatistiklerin yanında korelasyon ve regresyon analizi gibi çıkarımsal istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada ölçme ve değerlendirmeye yönelik "beceriye dayalı özyeterlik" inancının, ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum üzerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik inanç alt boyutunu oluşturan değişkenlerin, eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumdaki toplam varyansın %10'unu açıkladığı görülmüştür. Bunun yanında öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları ile öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

ITEC 2015

Relationship Between Learner Autonomy Support Behaviors And Competency Of Supervising Teachers

Aytunga Oğuz
aytungaoguz@hotmail.com

Prospective teachersgain a lot of knowledge and skills from supervising teachers with whom they have interaction in a continuous process at schools. Therefore,features of supervising teachersplay an important rolein the education of prospective teachers.Aim of this research is to investigate the relationship between learner autonomy support behavior and competency of supervising teachers according to view of prospective teachers. The research was carried out in correlational survey model. Sample of the study consists of 403 prospective teacherswho are in the last class and attended pedagogical training in Dumlupınar University Education Faculty. "Learner Autonomy Support Scale" (Oğuz, 2013) and "Supervising Teacher Competency Scale" (Kiraz, 2003) were used as data collection instruments. According to results, learner autonomy support behavior and competency of teachers significantly differ according to gender and the service year. There is a significant and positive relationship between learner autonomy support behavior and competency of supervising teachers.

Key words: Prospective teacher, Supervising teacher, autonomy support, teacher competency

Kaynakça

Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(4).
Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeği'nin geliştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(4), 2177-2194.

ITEC 2015

Smart Education, Creating Music Education Contents: Songs That Express How Beautiful You Are

Hye Seung Shin
hs21c@ewha.ac.kr

ABSTRACT
With the start of the new millennium, the digital environment has dramatically improved the researches done on music. Smart education in the music field can be defined as music education that utilize digital technology. This is a concept that can embrace a variety of research topics, scope and method. At the same time, it is also a term that aims to innovate how to research and educate music. The process of creating the music education contents for smart education is based on a musicology research on studying a variety of patterns that explores music history and culture contents. There are five layers that constitute in creating the music education contents: establishing database, data mining, knowledge coordinating, storytelling, and curating. In order to create the music education contents, various methods can be utilized: some examples are audiovisual storytelling and contextualization, displaying networking formations, linking multimedia to maps, and connecting ontology databases.
This paper attempts to trace the development of the music education contents using songs that express 'how beautiful you are' as an example. This approach will add a new dimension of creating meaning through the Humanities' reconstruction method. This will advance simple media conversion to a deeper method of research. In result of studying the progression of songs that express 'how beautiful you are,' a new essence of understanding will be revealed and awakened. Furthermore, this music education contents can be used as education material for music history as well as cultural enjoyment for the public.

INTRODUCTION
It cannot be denied that with the rise of modern technology, the researches on music have been improved. On June 2011, Korean Ministry of Education, Science and Technology has announced the 'Smart Education Promotion Strategies,' a new method to improve education in the new media environment. This is the time when we can witness the dramatic changes in the education paradigm.
The purpose of this paper is to apply the concepts of the Smart Education to Music Education and create the Music Education Contents. Using songs that express 'how beautiful you are,' we will study how this song and poem changes its expression over time. We can witness how this song changes with the circumstances of the time, and show the relationship of the two over audiovisual storytelling.

THE SMART MEDIA AGE: THE SIGNIFICANCE OF THE EXPLORATIONS OF THE MUSIC EDUCATION CONTENTS
We are currently living in a world of Smart innovation, where large spread supply of smart devices are widely available. Smart Media can be defined as "an interaction between the communication tool and it's user to unite and provide clever media without any limitations of time and space (network computer, smart phone, tablet PC, etc.)." (Kim & Kim, 2012, p. 1). With the emergence of the Smart Media, the opinions in the reality of Smart Education is different among various scholars, but the general consensus is that it provides personal study method that is "Self-directed, Motivated, Adaptive, Resource free, and Technology embedded." (Korean Ministry of Education, Science and Technology, 2011, p. 29). The development and adaptation of digital textbooks, vitalizations of online classes and assessment, the free and safe use of the education contents, the smart and practical teaching competence, the construction of the education cloud foothold, are all promotional work of the Smart Education.
If we look at the international research, Smart Education is mainly focused on the environment. However, there is not much development on concrete contents. We must develop both the environment and content of the Smart Education. We must seek a hyper-media content where the academic context is planned from organization to audiovisual storytelling that allows users to find motivation and self-direction. The Music Education Contents will be able to combine enjoyment and education to nurture creativity.

PROCESS AND METHODS FOR CREATING MUSIC EDUCATION CONTENTS
In order to vitalize the audiovisual storytelling method, we will study the changes in songs that express 'how beautiful you are' in the digital environment. There are five components: collection, extraction, analysis and organization, signifying process, and planning and design. When explained through the terms of the digital humanities department, the five terms are: establishing database, data mining, knowledge coordinating, storytelling and curating.

First, to establish the database, we must investigate and utilize the existing database as well as collecting songs that express 'how beautiful you are' by time periods. Then, this completed collection of records, literatures, music scores, lyrics, audio, videos, etc. are systematized. This is the collection stage.
In the extraction stage- the data mining stage, we extract the necessary information from the completed collection gathered in the collection stage.
The third stage, the analysis and organization stage, focuses on organization and requires some data processing skills. Knowledge contents with educational value and application must be taken from the documents for the knowledge coordinating process (Kim Hyeon, 2013, p. 23). Then, these documents must be analyzed for relevant context and organization. Consultation and collaboration with a professional in web design and layout is also required at this stage.
The signifying process is the most important stage. This stage requires creating new context and maximizing the value and meaning of a document. The past documents are restructured according to today's needs in order for the audience to identify with the piece. The job of the storyteller is to identify the similarity between the past and the present and create a story that is relevant today.
In the final planning and design stage, context are chosen and produced while information such as time, space, image, video, and sound are designed and planned with the curator in order to produce unit contents such as music history concerts, music exhibitions, music web dramas, cyber concerts, etc.
Music history concerts, music exhibitions, and cyber concerts are all ways in which users can learn about music culture on the web. Music web dramas are short contents that can be enjoyed like the 'snack culture.' A quick, easy, and enjoyable method to indulge in culture as if you are enjoying a snack (Park Ji Hye, 2015, p. 47). The music web dramas will convert songs that express how beautiful you are into short stories that can be displayed into about 10 minute videos. The Music Education Contents is not a 'completed' product. It is instead a relationship and network between the user and the contents that continuously grows with use.
Other than the audiovisual storytelling that was explained before, other methods such as contextualization, displaying networking formations, linking multimedia to maps, and connecting ontology databases can be used (National Research Foundation of Korea, 2015, pp. 21-27). These methods are not only individual, and different combinations can be used in order to produce a more dynamic result.

CREATING MUSIC EDUCATION CONTENTS: AUDIOVISUAL STORYTELLING ON SONGS THAT EXPRESS *HOW BEAUTIFUL YOU ARE*

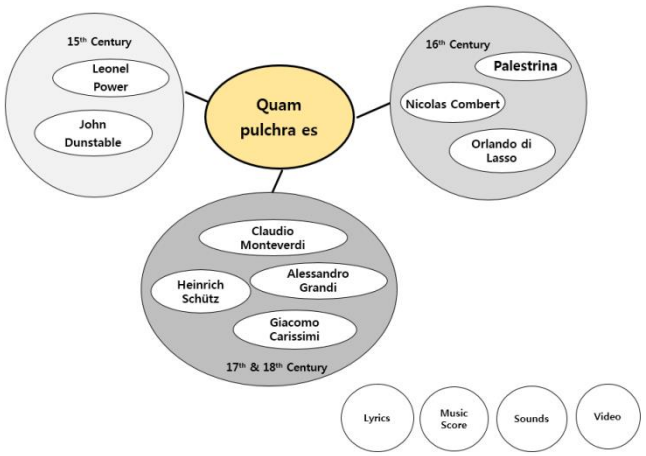
How were the hundreds of songs today that express 'how beautiful you are' sung in the past? Where, and what lyrics were used? With this question in mind, we will transform the music from fifteenth century church music to current day popular music in order to create the music education contents for Smart Education with this subject matter.
The first appearance of songs that express 'how beautiful you are'(Quam pulchra es) appears in the Bible in the book of Song of Solomon. It is theorized that King Solomon wrote this book around 950 BC. The narrative is about the love story between Solomon and Shulamite, and it contains contents that are sensual and unconventional for the Bible. This passage is not only taken as the love between a man and a woman, but also as an allegory of the love between God and the Israelites or the love between Jesus Christ and the Church. This religious translation of the love between a man and a woman produces a longing of an intimate relationship and alliance with Jesus Christ.
In the book of Song of Solomon, chapter 7, Solomon expresses the beauty of the woman he loves and asks her to share her love. Fifteenth-century English composer, John Dunstable (c1385-1453) took verses 6, 7, 5, 4, 11, 12 for his lyrics.

Quam pulchra es quam decora	How beautiful you are, and how graceful
carissima in delicis	dearest one, my delight
Statura tua assimilata est	Your stature is like a palm tree,
Palmae	and your breasts like clusters of grapes.
et ubera tua botris	Your head is like Carmel:
Caput tuum ut Carmelus	your neck is like an ivory tower
Collum tuum sicut turris	Come, my beloved,
eburnea	let us go out into the fields,
Veni, dilecte mi	and let us see if the grape blossoms
egrediamur in agrum	have borne fruit
et videamus	and the pomegranates are in bloom.
si flores fructus parturiunt	There I will give you my breasts.
si floruerunt mala punica	Alleluia.
ibi dabo tibi ubera mea	
Alleluja	

By only looking at Dunstable's lyrics, it seems secular; however, the origins come from the sacred music of the Bible. Where does the separation from sacred to secular become clear? This distinction depends on the thoughts of the person singing and how he expresses his beliefs, and this has led for further and deeper investigation into this topic.

Even after Dunstable, other famous composers who led the Renaissance and Baroque period such as Leonel Power (c1385-1445), Nicolas Gombert (c1495-c1560), Giovanni Pierluigi da Palestrina (1525-1594), Orlando di Lasso (1532-1594), Claudio Monteverdi (1567-1643), Alessandro Grandi (1586-1630), Giacomo Carissimi (1605-1674), Heinrich Schütz (1585-1672) used Solomon's lyrics.

First, to demonstrate how to create the Music Education Contents, we will organize by composers from the fifteenth to eighteenth century who used the Song of Solomon chapter 7 as their lyrics into a visual relational net.



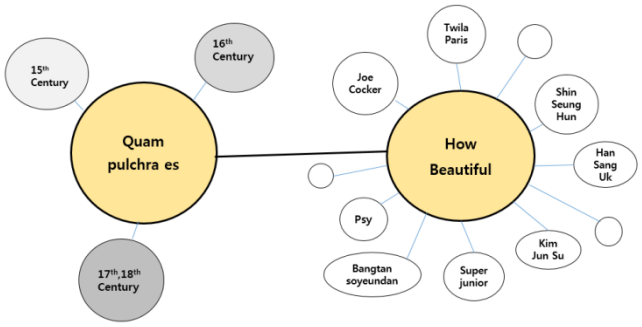
<Figure 1> Visual relational net: composers from the fifteenth to eighteenth century who used the Song of Solomon chapter 7 as their lyrics

Information on the composers and their works can be seen in detail when you click on the names of the composers. Original musical lyrics and translation as well as the music score and audio or video will be displayed. Audiovisual materials on Lasso, Monteverdi, and Grandi can also be seen.

In order to display more than just basic information, a new story will appear when you click on the node inside the network. For example, when you click on the node, it shows that Lasso's 6 voices motet was more rich and mysterious than Dunstable's 3 voices motet. It also displays the solo voice with accompaniment for motets that come after Monteverdi's motet. This era is called the Baroque era, when instruments took a vital role in sacred music.

The hub of the visual relational net is then connected to another hub of today's popular songs. This new hub displays songs that directly and indirectly mentions 'how beautiful.' As before, when clicked on the musician's

name, the information as well as the story between songs that provides a new context will appear.



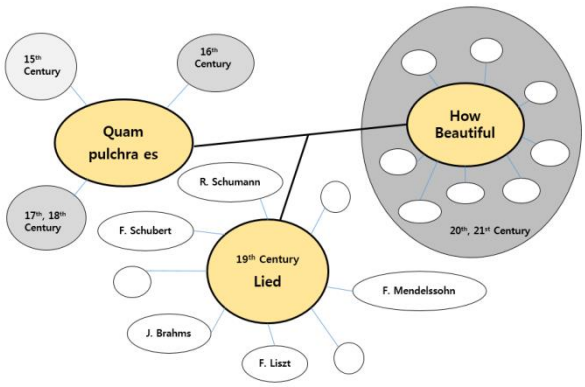
<Figure 2> Visual relational net: after being connected to another hub of today's popular songs

Twila Paris's song, 'How Beautiful,' brings up the hands, feet, eyes, and the physical body of Christ that was nailed to the cross for the salvation of the people. This genre is called the CCM, (Contemporary Christian Music) a modern popular music with contents that reflect the sacred music. Paris's music show how rough body parts are expressed in beautiful ways. It was made into a video with the music of modern instruments and a soft woman's voice singing the song. This makes it more emotional for the audience. For the modern people, this song is much more relatable than the allegory from the Song of Solomon. But, by looking at the Music Education Contents, we can develop an appreciation for the older version.

Moving from the CCM to popular modern music, we can look at Joe Cocker's 'You are So Beautiful.' Like the Song of Solomon, this song repeats of the beauty in the person he loves. However, according to the listener's thoughts, this music can be translated into a song with sacred and religious meaning. The Music Education Contents opens the opportunity to contextualize the songs according to the user's beliefs. By providing such opportunities, the Music Education Contents can lower prejudices against certain genres of music and provide flexibility according to the situation.

Paris and Cocker's songs prove that the serious and grave church music can transform into everyday life. And, our everyday life can transform into religious confessional songs. Other than the examples, modern day teenage songs such as 'Superjunior,' 'Kim Jun Su,' and 'Bangtan soyeundan,' have songs that express 'how beautiful you are.' Through storytelling, we can put new meaning in these songs rather than only listening to them.

We can make another connection between 'How beautiful you are' and 'How Beautiful' with 'Lied in 19th century.' Even in nineteenth century Romantic era composers, praise of beauty did not stop. For example, we can look at Robert Shumann's 'Widmung.'



<Figure 3> Another connection: 'Quam pulchra es' and 'How Beautiful' with 'Lied in 19th century.'

Although the context could be slightly different, we can connect 'Widmung' to Franz Schubert's instrumental music, 'Sonata in A minor for Arpeggione and Piano, D. 821.' While composing his work, he wrote a letter to Kupelwieser:

> I find myself to be the most unhappy and wretched creature in the world. Imagine a man whose health will never be right again, and who in sheer despair continually makes things worse and worse instead of better; imagine a man, I say, whose most brilliant hopes have perished, to whom the felicity of love and friendship have nothing to offer but pain at best, whom enthusiasm (at least of the stimulating variety) for all things beautiful threatens to forsake, and I ask you, is he not a miserable, unhappy being? 'My peace is gone, my heart is sore, I shall find it nevermore'. I might as well sing every day now, for upon retiring to bed each night I hope that I may not wake again, and each morning only recalls yesterday's grief. (Robert Winter, 2015, Grove Music Online)

Schubert expresses in his letter that from his grief and pain, he can produce music that can bring happiness and enjoyment for the listener. Jesus Christ's sacrifice on the cross is probably similar to what Schubert felt in his letter. Paris wrote this into song, and expressed the beauty in this way. Even Schumann expresses in his 'Widmung' of his pain, grave, and grief and how a person in pain is beautiful. This circular relationship between beauty and pain can be seen in songs of the past and present.

Even without context of songs, professional sports players such as Kim Yuna, Park Jisung, and ballerina Kang Sujin, have mentioned their scarred feet from intense training. Ironically, we find beauty in their pain for the great amount of talent and practice. Admiring beauty can be enjoyable, however it can also be painful and filled with anxiety. We can learn about this through lyrics, and feel moved through song.

CONCLUSION

The contents from songs that express 'how beautiful you are' go beyond time and classification of classic and pop. Hopefully, through this we can be moved and enjoy music culture without prejudice and discover new meaning from the context. The Music Education Contents hold many potential for better education, and we should work harder to develop this further.

ACKNOWLEDGEMENT

This work was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government
(NRF-2014S1A5B8066410)

References

Dede, Chris and John Richards. (2012). *Digital Teaching Platforms*. New York: Teachers College Press.

Kim, Hyeon. (2013). "Digital Humanities: Cooperative Scheme between Humanities and Cultural Contents." *Humanities Contents* 29 (pp. 9-26). Sung Nam: Korea Humanities Content Society.

Kim, Jung Hun & Kim, Seoung Yun. (2012). "Film and Video Contents 2.0: The Advent of Smart Media Age." *IT Strategy Report* (pp. 1-8). KT Economic Management Institute.

Korean Ministry of Education, Science and Technology. (2011). "Smart Education Promotion Strategies." (pp. 1 37)

National Research Foundation of Korea. (2015). "Humanities and Social Science Academic Aid Project: Application Guidelines for Digital Humanities Projects." (pp. 1-33).

Park, Ji Hye. (2015). "New Trend of Cultural Contents Industry, Current Status and Prospects of Snack Culture." *KIET Industrial Economics* (pp. 46-53).

Rosaldo, Renato. (1993). *Culture and Truth*. Boston: Beacon Press.

Winter, Robert. "Schubert, Franz." *Grove Music Online* http://www.oxfordmusiconline.com.access.ewha.ac.kr/subscriber/article/grove/music/25109pg1#S25109.1.9

Wright, Matt. (2003). "Comparison of Palestrina's and Gombert's Quam Pulchra Es." *Music 301A* (pp. 1-5). https://ccrma.stanford.edu/~matt/301a/Quam-Pulchra-compare.pdf,

Şiir Çözümleme Özyeterlilik Algısı İle Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme, Şiire Yönelik Tutum Ve Estetik Duyarlılık Arasındaki İlişki

Abdulkerim Karadeniz
Faculty of Education, Department of Turkish Education, Ahi Evran University, Turkey
abdulkerimkaradeniz@gmail.com

Özet
Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algıları ile eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, şiire yönelik tutum ve estetik duyarlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada öncelikle şiir çözümleme özyeterlilik algısı ile diğer değişkenler arasındaki korelasyon değeri belirlenmiştir. Daha sonra eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, şiire yönelik tutum ve estetik duyarlılığın şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algısını ne kadar yordadığına bakılmıştır. Araştırmanın bulguları araştırmacı tarafından geliştirilen Şiir Çözümlemeye Yönelik Özyeterlilik Algısı Ölçeği, Şiire Yönelik Tutum Ölçeği ve Estetik Duyarlılık Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Bunun dışında araştırmada Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeği, Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin şiir çözümlemeye yönelik tutumları ile diğer değişkenler arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yansı sıra şiire yönelik tutum, estetik duyarlılık, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri öğrencilerin şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algılarının %91,7'sini açıkladığı araştırmanın diğer sonucudur.

Anahtar kelimeler: şiir çözümleme becerisi, şiire yönelik tutum, estetik duyarlılık, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme.

Giriş

Bilginin ve bilgiye ulaşmanın çok önemli olduğu günümüz toplumunda insanların eleştirel düşünebilen, problem çözebilen ve yaratıcı düşünceye sahip bireyler olarak yetiştirilmesi eğitimin öncelikli hedefi hâline gelmektedir (Yu and Lau, 2006). Öğretim programlarında amaç ve kazanımlar öğrencilerin bu becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak düzenlenmektedir. Öğrencilerin bu becerilere ulaşması için kullanılacak en önemli araç edebi metinlerdir. Edebî metinler vasıtası ile öğrenciler düşünme becerileri geliştirebilirler.

Öğrencilerin, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri inceleyen pek çok çalışma (Faux, 1992; Koray et al. 2007; Trainer, 1996; Turan, 2010) yapılmasına karşın bu becerilerin öğrencilerin şiir çözümleme becerileri ile ilişkisinin incelendiği çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Karadeniz, 2012; Karadeniz, 2014). Şiire yönelik tutum ve estetik duyarlılık ile ilgili çalışmalar ise hemen hemen yok denecek kadar azdır. Bu bakımdan eğitim alanında öğrencilerin şiir çözümleme becerileri, şiire yönelik tutumları ve estetik duyarlılıkları ile üst düzey düşünme becerileri olarak adlandırılan (Dam and Volman, 2004; Fisher, 2005) eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri ile ilişkilerinin incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrencilerin şiir çözümleme becerilerini ile ilişkili olabilecek etkenlerden bazıları eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri olabilir. Bunun yanı sıra şiire yönelik tutum ve estetik duyarlılık kavramları da şiir çözümleye yönelik özyeterlilik algısı ile ilişkili olabilir.

Sanatsal ve estetik bir zevk kazandırmak, öğrencinin herhangi bir sanat eserini yorumlayabilecek beğeni duygusunun gelişmesine katkıda bulunmak edebiyat eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır. Bunun gerçekleşmesi için edebiyat eğitiminin metin merkezli bir anlayışla yapılması ve öğrencinin seçkin edebî eserlerle karşı karşıya getirilmesi gerekmektedir. Böylelikle öğrenci hem edebî metindeki estetik değerin farkına varacak hem de edebî metni yorumlayarak farklı bakış açıları ortaya koyacak ve düşünme becerisini geliştirecektir.

Metin çözümlemelerinde şiir, önemli bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Şiiri diğer edebî türlerden ayıran en önemli özelliği, duygu ve düşüncelerin en seçkin hâlini, en yoğun biçimini bünyesinde barındırmasıdır. Şiirdeki anlatım zenginliğini fark eden bir öğrenci, şiir çözümlemelerine daha çok ilgi gösterecek ve şiir çözümlemeleri sayesinde yorum becerisinin gelişmesine ve ifade gücünün zenginleşmesine imkân sağlayacaktır.

Şiir, duygu ve düşüncelerin estetik bir biçimde ifade edilmesinde kullanılan bir araçtır. Şiir, aslında başlı başına bir anlatım aracıdır ve duyguların en az sözcükle, güzel ve etkileyici bir biçimde yazıya dökülmesidir. Bu nedenle kimi şair ve eleştirmenlere göre şiir açıklanamaz, anlatılamaz; ancak hissedilebilir. Edebiyat eğitimi açısından estetik, zevk ve duyarlılık eğitiminin şiirle sağlanabildiği; şiir okuma ve çözümleme çalışmalarıyla öğrencilerin estetik duyarlılıklarının geliştirilmesinin yanı sıra yorum becerilerinin ve farklı düşünebilme yeteneklerinin geliştirilebildiği bilinmektedir.

Edebiyat derslerinde şiir yorumlamayı öğrenen öğrenciler, dil çalışmalarının temelini teşkil eden analiz ve sentez gücüne de erişeceklerdir. Elbette analiz dediğimiz çalışma tarzı, bütünlüğü oluşturan sanat eserindeki yani şiirdeki dil ve yapı parçacıklarının farkına varmak ve benzerlik içerisinde bulunanları tek tek bulup çıkarmaktır. Analizleri takip eden ve sentez adı verilen çalışma tarzlarında da fark edilen parçacıkların birleştirilmesi ve belirli bir bütünlüğe ulaşılması söz konusudur (Cemiloğlu, 2003: 86).

Edebiyat eğitiminin amacı öğrencilere estetik bir bakış açısı kazandırmak olmalıdır. Bu bakımdan güzel sanatların bir dalı olan edebiyat ve onun en seçkin türü olarak karşımıza çıkan şiir, zaten bünyesinde ihtiva ettiği estetik değer itibarıyla, öğrencilerin estetik zevklerini; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirebilmelidir.

Eğitimde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin uygulama alanlarından biri de metin çözümlemeleridir. Bu bakımdan şiir çözümlemeleri ile öğrencilerin aktif bir düşünme-üretme sürecine girmeleri ve bahsedilen düşünme becerileri geliştirmeleri beklenebilir. Edebiyat eğitiminde problem çözme, öğrencilerin kendisine verilen bilgilerden hareketle verilmeyen bilgiye ulaşma becerisidir. Öğrencinin verilen metinden hareketle metnin türünü belirlemesi, bir şiirdeki edebi sanatları bulabilmesi, metinden hareketle şairin sanat görüşü hakkında fikir beyan etmesi gibi hususiyetler problem çözme becerisi ile ilişkilidir.

Eleştirel düşünme de yaratıcı düşünme kavramıyla uyum gösteren bir kavramdır. Yaratıcı düşünme, problem çözmenin ilk safhalarında çok önemli bir yere sahipken, bu yerin önemi problemin ileri safhalarında azalmaktadır; bu noktada eleştirel düşünme süreci, geriye dönük problemlerin ortaya konmasında ve yaratıcı düşünmenin oluşmasında çok önemli bir yere sahip olması nedeniyle yaratıcı düşünmeyi tamamlayıcı etkide bulunabilir (Koray et al. 2007: 379). Bu bakımdan bu üç kavramın birbiriyle yakından ilişkili olduğunu ve birbirlerini tamamladıklarını söyleyebiliriz. Türk Edebiyatı Öğretim Programında (2005: 3-4) 22 genel amaç belirlenmiş; bu amaçlara ulaşabilmek için ünitelerde belirtilen kazanım, önerilen etkinlik ve verilen açıklamalar doğrultusunda, metinlerin incelenmesi ve yorumlanmasıyla öğrencilerin; eleştirel düşünme, sorunları çözebilme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, iletişimde bulunma becerilerini kazanmaları, bu becerileri geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Edebiyat eğitiminin temelinde herhangi bir konu ile ilgili teorik bilgi vermek yerine bu konularda yazılmış metinlerden hareketle öğrencilerin gerek bireysel gerekse grup hâlinde gerçekleştirecekleri etkinliklerle; eleştirel düşünme, sorunları çözebilme, araştırma, sorgulama, yaratıcı düşünme, problem çözme becerileri kazanmaları hedef olarak belirlenmiştir (MEB, 2005).

Bu araştırma, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algıları ile şiire yönelik tutum, estetik duyarlılık, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algıları ile şiire yönelik tutumları, estetik duyarlılıkları, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

2. Öğrencilerin şiire yönelik tutumları, estetik duyarlılıkları, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algısını ne kadar açıklamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Eğitim fakültesi öğrencilerinin şiir çözümleme özyeterlilik algılarını eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, estetik duyarlılık ve şiire yönelik tutum arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada genel

tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005, s. 81).

Çalışma Grubu

Çalışma 2014-2015 öğretim yılında güz yarıyılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören yaklaşık 2100 öğretmen adayı arasından yansız atama yoluyla seçilen 508 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleminin büyüklüğünün belirlenmesinde ±%5 duyarlılık için, z = 2 güven düzeyinde, p = 0,05 ve q = 0,05 olarak belirlenmiş ve yeterli örneklemin hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır (Balcı, 2009):

$$n = \frac{N \times z^2 \times p \times q}{N \times d^2 + z^2 \times p \times q}$$

Yapılan hesaplama sonucunda mevcut araştırmanın örneklem büyüklüğünün en az 333 kişiden oluşması gerektiği belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğünün araştırmada kullanılan ölçme araçlarından hareketle elde edilecek olan bulguları % 95 güven aralığında (p<.05) yorumlamak için yeterli olduğu söylenebilir (Fraenkel et al., 2012). Bunun yanı sıra çalışma grubunun 131'i 1. sınıf, 117'si 2. sınıf, 126'sı 3. sınıf ve 134'ü 4. sınıf öğrencisidir. Çalışmaya Türkçe Öğretmenliğinden 107, Sosyal Bilgiler Bölümünden 78, Fen Bilgisi Bölümünden 69, Sınıf Öğretmenliği Bölümünden 77, Matematik Öğretmenliği Bölümünden 96 ve Bilgisayar Teknolojileri Öğretmenliği Bölümünden 81 öğrenci katılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun 135'i erkek, 373'ü kızdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma için gerekli olan veriler "Şiir Çözümlemeye Yönelik Özyeterlilik Algısı Ölçeği", "Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeği", "Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği", "Problem Çözme Becerisi Ölçeği", "Şiire Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Estetik Duyarlılık Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Karadeniz (2012) tarafından geliştirilen "Şiir Çözümlemeye Yönelik Özyeterlilik Algısı Ölçeği", model uygunluğunun tespiti için örneklem dışındaki 453 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Model uygunluk değerleri araştırmacı tarafından doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir: x2/df= 2,15; RMSEA= 0,066; SRMR= 0,065; GFI= 0,89; AGFI= 0,89; CFI= 0,96; IFI= 0,94 ve NNFI= 0,97. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık düzeyine Cronbach's Alpha katsayısı ile bakılmış ve α=,893 olarak bulunmuştur.

Karadeniz (2012) tarafından geliştirilen "Şiire Yönelik Tutum Ölçeği", model uygunluğunun tespiti için örneklem dışındaki 453 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Model uygunluk değerleri araştırmacı tarafından doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir: x2/df= 2,11; RMSEA= 0,063; SRMR= 0,056; GFI= 0,90; AGFI= 0,90; CFI= 0,97; IFI= 0,97 ve NNFI= 0,97. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık düzeyine Cronbach's Alpha katsayısı ile bakılmış ve α=,901 olarak bulunmuştur.

Karadeniz (2012) tarafından geliştirilen "Estetik Duyarlılık Ölçeği", model uygunluğunun tespiti için örneklem dışındaki 453 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Model uygunluk değerleri araştırmacı tarafından doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir: x2/df= 2,63; RMSEA= 0,077; SRMR= 0,074; GFI= 0,89; AGFI= 0,87; CFI= 0,97; IFI= 0,97 ve NNFI= 0,97. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık düzeyine Cronbach's Alpha katsayısı ile bakılmış ve α=,744 olarak bulunmuştur.

Karadeniz (2012) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeği", model uygunluğunun tespiti için örneklem dışındaki 453 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Model uygunluk değerleri araştırmacı tarafından doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir: x2/df= 2,24; RMSEA= 0,073; SRMR= 0,062; GFI= 0,90; AGFI= 0,90; CFI= 0,95; IFI= 0,95 ve NNFI= 0,97. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık düzeyine Cronbach's Alpha katsayısı ile bakılmış ve α=,906 olarak bulunmuştur.

Karadeniz (2012) tarafından geliştirilen "Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği", model uygunluğunun tespiti için örneklem dışındaki 453 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Model uygunluk değerleri araştırmacı tarafından doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir: x2/df= 2,23; RMSEA= 0,070;

SRMR= 0,066; GFI= 0,90; AGFI= 0,87; CFI= 0,97; IFI= 0,94 ve NNFI= 0,95. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık düzeyine Cronbach's Alpha katsayısı ile bakılmış ve α=,893 olarak bulunmuştur.

Karadeniz (2012) tarafından geliştirilen "Problem Çözme Becerisi Ölçeği", model uygunluğunun tespiti için örneklem dışındaki 453 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Model uygunluk değerleri araştırmacı tarafından doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir: x2/df= 2,31; RMSEA= 0,067; SRMR= 0,065; GFI= 0,92; AGFI= 0,90; CFI= 0,96; IFI= 0,94 ve NNFI= 0,96. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık düzeyine Cronbach's Alpha katsayısı ile bakılmış ve α=,898 olarak bulunmuştur.

Ölçeklere ilişkin doğrulayıcı faktör analizi ile ilgili yukarıdaki sonuçlar incelendiğinde bu uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993, p. 123; Raykov ve Marcoulides, 2006, p. 43). Ayrıca Cronbach's Alpha katsayısı ile ilgili sonuçların da iyi düzeyde olduğu söylenebilir (Field, 2005, p. 668).

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılacak olan istatistiksel yöntemin belirlenmesi için öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunun sınanması için veri sayısının 50'den büyük olması sebebiyle Kolmogorov-Smirnov normal dağılım testi gerçekleştirilmiştir (Wright, 2006, 94). Normal dağılım testi sonucunda anlamlılık değerinin 0.05'ten büyük olduğu belirlenmiş ve basıklık, çarpıklık katsayıları, histogram grafiği dikkate alınarak verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algıları ile diğer değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. Öğrencilerin şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algılarının yordanmasına ilişkin analizlerde çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizinin yorumlanmasında standartlaştırılmış Beta (β) katsayısı ve bunun anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda toplanan verilere dayalı bulgular üzerinde durulmuştur. Tablo 1'de araştırmanın değişkenlerine ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ile bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilere yer verilmiştir.

Table 1: Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	$\overline{X}$	SS	1	2	3	4	5	6
1. Şiir Çözümleme	3,88	,424	–	,689**	,905**	,917**	,896**	,906**
2. Eleştirel Düşünme	3,99	,428			,654**	,633**	,652**	,644**
3. Yaratıcı Düşünme	3,79	,448				,857**	,854**	,860**
4. Problem Çözme	4,02	,316					,883**	,868**
5. Şiire Yönelik Tutum	3,70	,439						,868**
6. Estetik Duyarlılık	3,75	,364						

*. Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır. n=508
**. Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algı düzeylerinin (=3,88) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının şiire yönelik tutumlarının ise diğer değişkenlere göre daha düşük düzeyde (=3,88) seyrettiği görülmektedir. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde araştırmanın bağımsız değişkeni olan şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algısının bağımlı değişkenlerin tamamı ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algısı ile eleştirel düşünme arasındaki ilişki (r=,689, p<,01), yaratıcı düşünme arasındaki ilişki (r=,905, p<,01), problem çözme becerisi arasındaki ilişki (r=,917, p<,01), şiire yönelik tutum arasındaki ilişki (r=,896, p<,01) ve estetik duyarlılık arasındaki ilişki (r=,906, p<,01) düzeyinde gerçekleşmiştir.

Tablo 2'de şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algısının diğer değişkenler tarafından yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Table 2: Şiir Çözümlemeye Yönelik Özyeterlilik Algısı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	AR^2	Std. Error	R^2 Change	F Change	F Regression	Beta	t	p
Eleştirel Düşünme	,689	,473	,308	,474	456,05	294,52	,35		,000
Yaratıcı Düşünme	,914	,835	,172	,361	1106,83	274,57	,41	11,31	,000
Problem Çözme	,949	,900	,134	,065	331,34			13,50	,000
Şiir Tutum	,953	,907	,129	,008	41,81				,000
Estetik Duyarlılık	,958	,917	,122	,010	59,16				,000

Tablo 2 incelendiğinde şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algısı ile eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme, şiire yönelik tutum ve estetik duyarlılık arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu Yordayıcı değişkenler, öğrencilerin şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algılarındaki toplam varyansın %91,7'sini açıklamaktadır. Şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algısını, eleştirel düşünme %47,4, yaratıcı düşünme %36,1, problem çözme %6,5, şiire yönelik tutum %0,8 ve estetik duyarlılık %1 açıklamaktadır.

Sonuç

Gerçekleştirilen bu çalışmada üniversite öğrencilerinin şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algıları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir.

Öğrencilerin şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algıları ile şiire yönelik tutum, estetik duyarlılık, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algısı ile eleştirel düşünme arasındaki ilişki (r=,689, p<,01), yaratıcı düşünme arasındaki ilişki (r=,905, p<,01), problem çözme becerisi arasındaki ilişki (r=,917, p<,01), şiire yönelik tutum arasındaki ilişki (r=,896, p<,01) ve estetik duyarlılık arasındaki ilişki (r=,906, p<,01) düzeyinde gerçekleşmiştir. Buna göre üniversite öğrencilerinin şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik puanlarının artması durumunda şiire yönelik tutum, estetik duyarlılık, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünce ve probleme çözme puanlarının artacağı söylenebilir.

Şiire yönelik tutum, estetik duyarlılık, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünce ve problem çözme becerilerinin şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algısının ne kadar yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda bağımlı değişkenler ile şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algısı arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre şiire yönelik tutum, estetik duyarlılık, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünce ve problem çözme; şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algısındaki toplam varyansın %91,7'sini açıklamaktadır. Şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algısını, eleştirel düşünme %47,4, yaratıcı düşünme %36,1, problem çözme %6,5, şiire yönelik tutum %0,8 ve estetik duyarlılık %1 açıklamaktadır. Standardize edilmiş (β) katsayısı ve t değeri incelendiğinde göreli önem düzeyi olarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözmenin şiir çözümlemeye yönelik özyeterlilik algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Öneriler

Metin çözümlemelerinde şiir, önemli bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Şiiri diğer edebî türlerden ayıran en önemli özelliği, duygu ve düşüncelerin en seçkin hâlini, en yoğun biçimini bünyesinde barındırmasıdır. Şiirdeki anlatım zenginliğini fark eden bir öğrenci, şiir çözümlemelerine daha çok ilgi gösterecek ve şiir çözümlemeleri sayesinde yorum becerisinin gelişmesine ve ifade gücünün zenginleşmesine imkân sağlayacaktır.

Edebiyat eğitiminin genel amaçlarından biri, öğrencilerin okuduğu edebî metinden estetik bir zevk almasını sağlamaktır. Bu amaçla, derslerde okutulmak ve tahlil edilmek üzere seçilen şiirlerin edebî yönden zengin, yorumlamaya elverişli ve çok anlamlı bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Bunların yanı sıra öğrencilerin şiire

nasıl yaklaşacaklarını ve şiiri nasıl çözümleyeceklerini bilmesi de önem arz etmektedir. Bu münasebetle öğrencilerin sağlam bir şiir eğitimi alması, şiir çözümleme ve yorumlama becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır. Şiir çözümlemelerinin edebiyat eğitiminde kullanılabilmesi için öncelikle öğrencilerin şiiri sevmeleri sağlanmalı ve eğitimin her kademesinde şiir çözümlemelerini içeren çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için de öğrencilerin şiirleri açıklayıp yorumlayacak beceriye sahip olmaları amacıyla uygun öğretim teknikleri belirlenmeli ve bu teknikler sistemli bir şekilde öğrenciye aktarılmalıdır. Çünkü edebiyat yalnızca güzel sanatların bir dalı değildir, aynı zamanda kendine has yöntemleri ve inceleme alanları olan bir bilim dalıdır. Bunun farkında olan öğrencilerin, edebî metne yaklaşımı çok daha bilinçli bir düzeyde seyredecektir.

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamalarını, değerlendirmelerini ve yorumlamalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Bu münasebetle metin çözümlemeleri ve metin çözümlemeleri içerisinde şiir çözümlemeleriyle, öğrencilerin yukarıdaki kazanımları edinmeleri sağlanabilir. Bu da ancak öğrencinin sistemli bir şekilde metne yaklaşma becerisini ve alışkanlığını kazanması ile olacaktır.

Öğrencilerin estetik duyarlılık kazanmaları Türk Edebiyatı Ders Programı'ndaki en önemli amaçlardan biridir. Edebî metinler ise öğrencilerin estetik becerilerini geliştirmeleri için birer araç olarak kullanılmaktadır. Edebî metinler içinde ise şiir, bu amacı gerçekleştirmeye en yakın türdür; çünkü şiir, duygu ve düşüncelerin en yoğun hâliyle anlatıldığı bir tür olmasının yanı sıra vezin, kafiye, ritim, ahenk ve armoni gibi unsurların kullanımı ile öğrencilerin bedii zevklerini ortaya çıkarmaya en elverişli anlatım aracıdır.

Edebiyat eğitiminin amacı öğrencilere estetik bir bakış açısı kazandırmak olmalıdır. Bu bakımdan güzel sanatların bir dalı olan edebiyat ve onun en seçkin türü olarak karşımıza çıkan şiir, zaten bünyesinde ihtiva ettiği estetik değer itibarıyla, öğrencilerin estetik zevklerini; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirebilmelidir.

Şiir öğretiminin en önemli amaçlarından biri, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmektir. Çünkü şiir çözümlemesi sırasında öğrenci, metinden yola çıkarak yeni ve farklı düşünceler ortaya koymaya çalışacak ve şairin metnin içerisine gizlediği mesajı bulmak için çaba gösterecektir. Öğrencinin bu yöndeki gayreti onun yaratıcı düşünme becerisini ister istemez olumlu yönde etkileyecektir.

Eleştirel düşünme becerisi aynı zamanda 2005 Edebiyat Programı'nda da üzerinde önemle durulan becerilerden biridir. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında ise metin çözümlemeleri önemli birer araçtır. 2005 Edebiyat Programında, metin tahliline ayrıca önem verilmekte, edebiyat eğitiminin metin merkezli bir anlayışla gerçekleştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

Edebiyat eğitiminin amaçları olan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine, öğrencilerin ne kadar sahip oldukları çeşitli ölçme araçları ile tespit edilmeli ve uygulanan yöntemlerin bu beceriler üzerinde ne kadar etkili olduğu, süreç boyunca eğitimciler tarafından takip edilmelidir. Çünkü bu beceriler yalnızca öğrenim hayatında değil, iş yaşamında da insanın sahip olması gereken beceriler olarak görülmektedir. İnsanın hayatta ne zaman, ne tür güçlüklerle karşılaşacağı ya da ne tür ihtiyaçlarının doğacağı önceden bilinemediği için, çağdaş eğitim kendi kendine güçlüklerin üstesinden gelebilen insanı yetiştirmeyi hedeflemektir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme bütün eğitimin odak noktası olmalıdır.

Kaynakça

Balcı, (2009). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler, Ankara: Pegem Akademi.

Cemiloğlu, M. (2003). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi.* İstanbul: Alfa.

Dam, G. & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*. 14, 359-379.

Faux, B. J. (1992). *An analysis of the interaction o f critical thinking, creative thinking, and intelligence with problem –solving*. Ph. D. Thesis, Unpublished. The Temple University.

Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Think*. Nelson Thornes Ltd, 2nd Edition.

Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS. (2 nd ed.)*. London: Sage Publications.

Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language*. USA: Scientific Software International.

Karadeniz, A. ve Gürsoy, Ü. (2014). Modern Metin Çözümleme Yöntemlerinin Eleştirel Düşünme, Yaratıcı

Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2): 99-117.

Karadeniz, A. (2012). *Modern Çözümleme Yöntemlerinin Şiir Çözümleme Becerisine Etkisi ve Şiir Öğretiminde Kullanılabilirliği.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Koray, Ö.; Köksal, M. S.; Özdemir, M. & Presley, A. İ. (2007). Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Temelli Fen Laboratuvarı Uygulamalarının Akademik Başarı ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 6(3), 377-389.

MEB. (2005). *Orta Öğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11, 12. Sınıflar Öğretim Programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Raykov, T. & Marcoulides, G. A. (2006). *A First Course in Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Trainer, L. A. (1996). *Assessing the Worth of the National Technology Student Association Curricular Activities in Promoting Creative Problem-Solving and Critical Thinking in North Carolina Technology Education Programs*. Ph. D. Thesis, Unpublished. North Carolina State University.

Turan, H. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Özellikleri İle Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yu, W. M. & Lau, Chun., K. (2006) Understanding Education Reform: Insight From Stories Of The Changing School Context. *Planning and Changing*, 37(3-4): 219-233.

Wright, D. B. (2006). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publication.

ITEC 2015

Teacher Images In Dıfferent Cultures: A Pılot Study

Neşe Aslan
Faculty of Education, Ege University/(Turkey)
nese.aslan@ege.edu.tr

Abstract
It has been emphasized that metaphorical relations structure a major part of our conceptual system. Metaphors are related to the culture of a particular society. Since culture is defined as the learned beliefs, values, norms, symbols and traditions common to a group of people (Northouse,2007), the pre-service teachers' attitudes, perceptions and behaviours may be influenced through the process of their personal and academic development. This study examines the pre-service teachers' images of 'teacher' as members of two different societies: The Turkish society where the majority have been considered collectivist, and the Spanish society where 51.0 % of people are considered to be individualist (Hofstede,1991). Data for the pilot study covered 10 Turkish pre-service teachers in Ege University Education Faculty in Izmir, and 7 Spanish pre-service teachers in Barcelona University Teacher Training Faculty. The questionnaire included three demographic questions (gender, age, and class level) and the prompt: "A teacher is like....., because....". The resemblance between the "metaphor topic" (teacher) and the "metaphor vehicle" (source domain) was emphasized through the use of "like" and "because". The students participated voluntarily and were administered by the researcher and a Spanish academician at the Barcelona University Teacher Training Faculty. Data analysis process covered five stages: Coding and elimination stage, sample metaphor compilation and translation stage, sorting and categorization stage, structuring the inter-coder reliability rate, and analyzing data quantitatively. In this pilot study, it was found that the majority of pre-service teachers (70.0%) in Turkish sample described teacher as 'knowledge transmitter', and 71.0% of Spanish participants described it as 'guide'. The findings may be considered as the reflection of their cultural backgrounds that needs further explanation.

Keywords: *Culture, metaphor, pre-service teacher.*

1. INTRODUCTION

Over the last two decades, teacher educators and researchers have shown great interest in metaphor research as a means to explain how teachers conceptualize their images or beliefs about life, children, schooling, and teaching. As such, many researchers studied teachers' metaphorical images in understanding how they conceptualize their work and themselves (Inbar,1996; Martinez, Sauleda,& Huber,2001 ; Saban, Kocbeker,& Saban,2007).
Teacher educators have been using metaphors, as Lakoff & Johnson(1980) defined ''understanding and experiencing one kind of thing in terms of another'' (p.5). It is emphasized that a major part of our conceptual system is structured by metaphorical relations. By these metaphors, we become aware of essential similarities between entities which might seem different (Lakoff & Johnson, 1980,1999). In other words, metaphors can be considered as mental constructs that shape thinking about the world and reality, and structure our perception, thought, and action (Saban,2006). Moreover, metaphors have a coherence and internal consistency providing insights into ideas that are not explicit or consciously held. As such, they can be recalling, stimulating both self and others to tease out connections that may not be utilized by direct questions (Leavy, McSorley,& Bote,2007). People use words and images to interpret life, experiences and their sense of self, as well. Yob (2003) stated that ''Metaphor is employed when one wants to explore and understand something esoteric, abstract, novel or highly speculative…Knowing and how human beings come to know (education) are also highly speculative notions with succeeding generations of thinkers promoting novel theories about how it should be conducted'' (p.134). The ideas about knowing and the beliefs that preservice teachers bring with them to their teacher training programs have been studied by a number of researchers (Tobin, 1990; Bullough,1991; Bullough,,Knowles, & Crow,1992; Patton,2002; Massengill, Mahlios., & Barry, 2005). These researchers emphasized that preservice teachers have definite beliefs about students and classrooms, and also distinct images of themselves as teachers (Mahlios, Shaw,& Barry,2010). Furthermore,Lakoff & Johnson(1980,1999) explained that the fundamental abstract ideas are based on a variety of complex metaphors situated in a set of primary metaphors mediated by physical experiences in the environment. These primary metaphors are the result of recursive co-ordinations of subjective experience and sensorimotor functions (Martinez, Sauleda, & Huber,2001). As such, the primary

metaphors are derived from the structure of the body and mind, and from the characteristics of the world in which we are living (Narayanan,1997; Martinez, Sauleda,& Huber,2001). Sharing metaphors depends on those involved having a common understanding of "the cultural fabric from which it originates" (Corradi, 1990. p.161) so that they can interpret the metaphor in the same way (Perry and Cooper, 2001). Then, it can be explained that metaphors may be the product of the culture we belong to.

2. THE 'TEACHER' IMAGE IN CULTURE

McOmie (1990) states that ''Culture is a way of seeing, a way of perceiving and a way of behaving on the basis of that perception'' (p.177). For Barker (2004), culture is ''shared social meanings, that is , the various ways we make sense of the world'' (p.45). Moreover, Hofstede's (1991) description is ''the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category of people from another'' (p.5). And, to sum up, culture may be the learned beliefs, values, norms, symbols, and traditions that are shared by group of people.

Culture impacts everything in our daily lives. One of them is the role culture plays in the teaching and learning environment. As such, think of the notion of ''collectivism'', the focus of the impact of ones actions on the community or, collective versus ''individualism'', focusing on impact of the individual (Triandis,1995; 2004).It explains how one perceives his/her role in the community essentially changes how teaching and learning are approached (Berger,2011). In Hofstede's model of dimensions of national cultures (1991; 1998a; 2010; 2011), Spain was found to be 51.0% of individualist from the perspective of non-European countries, which made them quite easy to communicate with especially non- European cultures. However, it is thought to be collectivist in comparison with the other European countries. In this model, Turkey, with a score of 37.0% of individualist, was found to be a collectivist society where ''we'' is important, people belong to in-groups (families, clans or organization) who look after each other in exchange for loyalty. In his research, Hofsetede emphasized the cultural differences between nations, especially, on the level of values. Kağıtçıbaşı (1981; 1996a ; 2010) indicates that individuals in a Turkish family is embedded in an ever-widening network of close ties, beginning with the nuclear family and extending out to the relatives and close neighbors.

The aim of the current study is to identify the Spanish and Turkish preservice teachers' images of "teacher", and to define the conceptual themes of these metaphors.

3. METHOD

In this study, the Qualitative Research Method (Creswell, 1998) that examines the social situations by in-dept analysis was utilized. Within the framework of the phenomenology, the content analysis was applied as a qualitative research technique that focuses on the individual's inner world and concious (Mayring, 2000). This study was structured on the findings of the pilot application which is expected to shed light into the main research that will cover a larger sample, and investigate the preservice teachers' 'teacher' images in two different cultural contexts in Spain and Turkey.

For this pilot study, 7 Spanish (5 female, 2 male) preservice teachers in Teacher Training Faculty in Barcelona University, in Spain ; and 10 Turkish (7 female, 3 male) preservice teachers in Education Faculty in Ege University, in İzmir, Turkey participated. Because the target number of the participants in the main research has been considered to be 55 Spanish and 72 Turkish , the participants are limited with a ratio of 10.0% in pilot application. Both volunteering groups were attending the 3rd and the 4th grades in classroom teaching programmes in their faculties.

Data were collected through the use of the prompt : '' A teacher is like…….. because……..''. The research instrument also included gender, age, and class level. In both countries, the researcher herself conducted the applications. The analysis of the metaphorical images were structured by the stages of Saban (2010). The first stage was "Coding and elimination stage". In this stage, metaphorical images produced by the participants were coded, and checked to eliminate unclear expressions, but could not be found any. The second stage was "Sample metaphor compilation and translation stage". In this process, the participants' metaphors were arranged in alphabetical order for both groups, and the expressions that are considered to be representative were chosen. For Spanish group, translation from Spanish to English, and for Turkish group, from Turkish to English were done by the experts and the researcher. The third was ''Sorting and categorization stage" where the metaphors were grouped in conceptual themes, identifying 3 different categories. The forth stage was "Structuring the inter-coder reliability rate". Miles and Huberman's (1994) formula (Reliability= Agreement/ Agreement + Disagreement x 100) was used to estimate the inter-coder reliability rate. In a qualitative data analysis, the final inter-coder agreement rate is expected to access or exceed 90 %. In this study, reliability was 89 The final one

was "Analyzing data quantitatively". In this stage, the data were entered into the SPSS programme to calculate the frequencies (*f*) and percentages (%) of the metaphorical images in conceptual categories.

4. FINDINGS

The preservice teachers' metaphors were grouped in three conceptual themes: Knowledge transmitter, Nurturer, and Guide.

Teacher as Knowledge Transmitter

Only 1 Spanish preservice teacher produced this:

An Open Book : *Teacher is a transmitter of values and knowledge. He/she has a lot of imagination, which is an important facet for working with children. Throughout their educative process, he provides them with security and affection* (F).

However, the majority of the Turkish participants' (70.0%) images (n=7) fit for this conceptual theme. Such as :

Candle: *Like a candle, a teacher enlights the darkness of the society using his own capacity as a candle in order to light some other candles. He knows that it does not enlighten itself. It carries on its function melting slowly while the other candles he lit start to brighten the darkness.* (M)

The Sun :*Students gather round the teacher achieving her knowledge and light like planets round the sun in solar system.* (F)

Water : *We, as humans, cannot live without water. Just like this, a student cannot live without education. A teacher feeds her students with her knowledge and experiences.* (M)

Sun Light : *Teacher is the sun- light enlightening the darkness of ignorence and narrow-mindedness.* (F)

Light: *Transmitting her knowledge, teacher is the light to clear up the darkness of ignorence* . (F)

Sea : *The teacher is like the sea for her students sharing, covering and protecting her species within her endless limits.* (F)

Candle : *While educating her students, teacher gives up herself, but she keeps on enlighting her students.* (F)

Teacher as Nurturer

This conceptual theme was stated by one paricipant in each group.

Spanish :

Gardner:*A gardener dedicates himself to his plants and flowers. He tries to grow healthy and beautiful plants just like a teacher does for his students.* (M)

Turkish :

Tree : *Just like a huge tree with its fruits, a well-educated teacher grows qualified youth as her products.* (F)

Teacher as Guide

This theme was produced by the majority of the Spanish participants (71.0%,n=5). Such as :

Guide : *A teacher guides the students for their future.* (F)

Guide: *Teacher is an expert in transferring information from his brain to the students. He is able to motivate the students for their personal development in order to produce positive results.* (F)

School counselor : *She guides the students to be aware of their needs, and their talents.* (F)

Family member : *Teacher is just like a family member with whom we enjoy sharing time and achieving to learn about future.* (F)

A Tutor *: Teacher is a tutor who shows the path to follow so that we can develop into well balanced people. Gives us challenges and then helps us to overcome them.* (M)

However, only 2 of the Turkish participants stated their images fitting for this theme :

Guide : *Teacher is a guide. Students will achieve the life experiences from the teacher's perspective by observing her manners and attitudes taking her as a role model.* (M)

Family :*Teacher is like a family, sharing good times and hard times with the students. Sometimes cries with them, sometimes relaxes them.* (F)

5. DISCUSSION

Many research emphasize the importance of metaphors in understanding the perceptions of teachers, teacher educators , and students (Bullough,& Knowles, 1991; Lakoff, & Johnson, 1980 ; Massengill, , Mahlios., & Barry, 2005; Leavy, McSorley., & Bote, 2007; Saban, Kocbeker,, & Saban, 2007 ; Saban, 2010). Teachers, as individuals, are socialized in a given society where they internalize and develop set of beliefs, attitudes, and values of that culture. The internalized attitudes and beliefs structure the teachers' perseptions of ' teacher' being supported by their educational achievements in their faculties.

Since the participants in this pilot study belonged to two different cultures, their images and perceptions of 'teacher' are expected to be reflecting their own cultural values. This has been thought to be supported in this study. For the majority of the Spanish participants (71.0%) teacher was stated as 'guide ' while the majority of the Turkish participants described 'teacher' as 'KnowledgeTransmitter'. This difference may be related to their social values and to their academic achievements, as well. That is to say, because of the Spain being a multicultural society where guidance may be so important in education especially after the regulations of reform, the preservice teachers descibed teacher by these metaphors. And, for Turkish participants' metaphorical statements, the traditional values of the culture related with teacher and teaching may have an inspiration.

Since, this has been a unique study, it couldnot be compared with some similar research. It is expected that this pilot study will shed light into the following main reserch.

References

Barker, C. (2004). *The SAGE dictionary of cultural studies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing

Breger,J.(2011). Is it a melting pot, salad, or buffet ? : Culture and its impact on teaching. Presented at the Midwest Research-to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, Lindenwood University, St. Charles, MO, September 21-23, 2011.

Bullough, R. V., Jr. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education, 42*(1), 42–51.

Bullough, R. V., & Knowles, J. G. (1991). Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 4(2), 121–140

Bullough, R. V., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1992). *Emerging as a teacher*. New York: Routledge.

Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill,

Hofstede, G. (1998a). Attitudes, values and organizational culture: Disentangling the concepts. *Organization Studies*, , *19*(3), 477–92.

Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (Rev. 3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1). http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1014

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. NewYork: Basic Books.

Leavy, A. M., McSorley, F. A., & Bote, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. Teaching and Teacher Education, 23, 1217–1235.

Inbar, D. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38, 77–92.

McOmie, W. (1990). Expanding the intercultural perspective. *CrossCurrent, 40* (3), 177-85.

Massengill, D., Mahlios, M., & Barry, A. (2005). Metaphors and sense of teaching: How these constructs influence novice teachers. *Teaching Education, 16*(3), 213–229.

Mahlios, M., Shaw, D., & Barry, A. (2010). Synthesis of metaphors: A review across three studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(1), 49-71.

Martinez, M.A., Sauleda, N., Huber, G.L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 17*, 965-977.

Mayring, R. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş,* (A. Gümüş, & M.S. Durgun, Çev.), Adana:Baki.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Narayanan, S. (1997). A computational model of metaphoric reasoning about events. http://www.icsi.berkeley.edu/-snarayan/metaphor.html.
Patton, M. Q. (2002). Teaching and training with metaphors. *American Journal of Evaluation*, *23*(1), 93–98.
Perry, C., & Cooper, M. (2001). Metaphors are good mirrors: Reflecting on change for teacher educators. *Reflective Practice*, *2*(1), 41–52.
Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, Vol.17 (4), 299-315.
Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123–139.
Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teacher and Teacher Education*, 26, 290-305.
Tobin, K. (1990). Changing metaphors and beliefs: A master switch for teaching? *Theory into Practice*, *29*(2), 122–127.
Triandis, H. C. (1995). *Individualism and Collectivism*. Boulder, CO: Westview.
Triandis, H. C. (2004). The many dimensions of culture. *Academy of Management Executive*, *18*, 88-93.
Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). *Çocuğun değeri: Türkiye'de değerler ve doğurganlık* (*The value of children: Values and fertility in Turkey*). Istanbul: Bogazici Univ. Publication.
Kağıtçıbaşı, Ç. (1996a). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
Kağıtçıbaşı,Ç. (1997). Individualism and collectivism. J.W.Berry, M.H.Segal, & Ç.Kağıtçıbaşı (Ed.).*Handbook of Cross-Cultural Psychology*, Vol.3, 1-49. Boston: Allyn and Bacon.
Kağıtçıbaşı,Ç. (2010).*Benlik,aile ve insan gelişimi –Kültürel psikoloji (Personality, family and human development-cultural psychology)*. Koç Üniversitesi yayınları.
Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127–138.

ITEC 2015

Teachers' Thoughts On And Attitudes Towards Motivation Strategies

Nuray Okumuş Ceylan
Bülent Ecevit University
Zonguldak, Turkey
nurayokumus@beun.edu.tr

ABSTRACT
Motivation represents an important issue in learning. Motivation in learning a second language differs from more general motivation due to the fact that second language learning requires the acquisition of the four skills (i.e., reading, writing, speaking, and listening), involves cultural background, and necessitates new adaptations.The level of student motivation does not remain stable; demotivating factors cause decreases in students' levels of motivation. Teachers employ motivation strategies in the classroom to help their learners regulate their motivation, avoid states of demotivation; thereby, help them persist in academic tasks. This study aimed to find out teachers' thoughts on and attitudes towards motivation strategies. Data were gathered through a questionnaire on motivation strategies, and they were analyzed through frequency tests. The findings suggest that teachers employ motivation strategies; however, they need to take student perspectives into consideration while applying the strategies.
Key words: motivation, demotivation, motivation strategies

INTRODUCTION

The research on motivation in second or foreign language learning, spanning decades, started with Gardner (1985). He, together with his colleagues, did research on the motivation of Canadian students learning French. He states that learners are motivated when they desire to communicate with second language native speakers. Because this interaction requires socialization, they have to make adjustments of a social nature (Gardner, 1985). After Gardner, many scholars investigated motivation in second and foreign language learning. Brophy (1999) and Wigfield and Eccles (1994) emphasize the value of the actual process of learning in their research: the more learners value the task, the more motivated they are. Deci and his colleagues (1991) state that if the learner chooses the tasks himself, this choice will provide fully self-determined behavior. The task will be important and valuable to the learner since he chose it himself. Williams and Burden (1997) state that decisions that determine action, the amount of effort to be spent, and the degree of perseverance are the key factors in motivation. Ames (1992) and Pintrich (1999) distinguish between goals for learning for the sake of learning and goals for getting normative evaluation such as good grades. Dörnyei (2001a) defines a motivation framework composed of three levels: the language level, the learner level, and the learning-situation level. The language level involves learning goals and language choice. The learner level involves learner traits such as self-confidence and need for achievement. The learning-situation level involves intrinsic and extrinsic motives and motivational conditions related to factors such as the course, the teacher, or the learning group.

Motivation in second or foreign language learning courses differs from motivation in other courses. Second languages, as curricular topics, are like any other school subject but second language courses are not merely courses taught through discrete elements like a mathematics course would be (Dörnyei, 2001b). Gardner (1985) states that second language learning must be viewed as a central social psychological phenomenon. Thus, second language learning courses differ from other school subjects in the way in which they incorporate complex elements of second language culture. Dörnyei (1994) explains this complexity by emphasizing that "second language learning is an integral part of an individual's identity" (p. 274).

Learners of second or foreign languages often face problems during their learning processes. These problems often stem from demotivating factors that cause decreases in learners' levels of motivation. Dörnyei (2001b) identifies nine main demotivating factors (outlined in Table 1). Demotivating factors can influence classroom motivation because they obstruct high levels of motivation and persistence of motivation. Motivated and demotivated learners can easily be differentiated. "Academically motivated students infrequently need to be disciplined since they are interested in what is being said. When students are academically motivated, then teachers become professionally motivated. In short, the whole educational enterprise is strengthened (Spaulding, 1992). Demotivated students, on the other hand, generally cause discipline problems since they are not willing to engage in and are not interested in classroom tasks. The higher the level of students' motivation, the better classroom atmosphere and more successful learners we have. Teaching and learning are interrelated and motivation promotes the quality and benefits of this interaction, in addition to the interrelationships between teachers and students.

Table 1 Demotivating Factors (from Dörnyei, 2001b)

Source of demotivation	Causes of demotivation
Teacher	Teacher's intolerance or aggressive behaviors Lack of commitment to his or her profession Lack of competence in the language being taught His or her teaching style and the teaching method
Inadequate school facilities	Large classes Multi-level groups Frequent change of teachers and methods
Student's reduced self-confidence	Student's failure in the past Lack of success
Student's negative attitudes toward the second or foreign language	Student's personal reasons for disliking the target language
Compulsory nature of second or foreign language study	Compulsory language courses without any alternatives to choose from
Interference of another foreign language being studied	Two foreign languages learned at the same time
Student's negative attitudes toward the second or foreign language community	Student's negative attitudes toward the culture or the community of the target language
Attitudes of group members	Negative attitudes of other students in the classroom
Course book	Student's negative evaluation of the course book as useless, difficult, or uninteresting

Motivation in second language contexts has a significant impact on learner engagement and academic success. Recent studies on motivation in second language learning mainly focus on demotivation, self-management, and self-regulation strategies of second language learners. Teachers of EFL courses in state universities in Turkey often face demotivation problems in their classrooms. These motivational problems may stem from the demotivating factors described by Dörnyei (2001b). Both the teachers and students should share the responsibility for classroom demotivation. Depending on their motivational beliefs, students might employ motivational self-regulation strategies to deal with these problems. Since demotivation may cause disengagement in academic tasks and subsequent failure, teachers' employment of motivation strategies as part of second language instruction may help to solve demotivation problems in the classroom. Dörnyei (2001b) listed more than 100 motivational techniques in *Motivational Strategies in the Language Classroom*. The techniques were grouped as:

- Set a personal example with your own behavior
- Recognize student's effort and celebrate any success
- Promote learners' self-confidence
- Create a pleasant and relaxed atmosphere in the classroom
- Present tasks properly
- Increase the learners' goal- orientedness
- Make the learning tasks stimulating
- Familiarize learners with the L2 culture and L2- related values
- Promote group cohesiveness and set group norms
- Promote learner autonomy

According to the results of H. F. Cheng & Z. Dörnyei (2007), a study conducted with Taiwanese teachers on motivational strategies, Dörnyei (2001b) suggested that displaying motivating teacher behavior, promoting learners' self- confidence, creating a pleasant classroom climate and presenting tasks properly are transferable across diverse cultural and ethno- linguistic contexts. Another result is that although communicative and game-like activities are not promoted in Taiwanese EFL settings due to the test- driven teaching culture and the perception of learning as a serious work not to be wasted by games. The study shows that Taiwanese teachers appreciated the student effort in the learning process.

THE STUDY

As the study H. F. Cheng & Z. Dörnyei (2007) suggests, teacher can be effective on student motivation with the strategies they use as part of their instruction. This study aims to identify Bülent Ecevit University Prep School teachers' thoughts on and attitudes towards the use of the motivation strategies they may use in the classroom and they may apply in their instruction. To gather data Dörnyei's (2001b) motivation strategies survey is used. The participants are Bülent Ecevit University Prep School teachers. The data is analyzed using SPSS, frequency tests. The teachers were asked to respond to a 4-point Likert scale (not important, partially important, important, very important) to find out their thoughts on and attitudes towards motivation strategies.

The list of strategies used Dörnyei (2001b) in the study is as follows:

- Set a personal example with your own behavior
  - Show your enthusiasm for teaching (17)
  - Increase the amount of English you use in the classroom (38)
  - Share with students that you value English as a meaningful experience (39)
  - Be yourself in front of students (46)
- Recognize student's effort and celebrate any success
  - Monitor students' progress and celebrate their victory (8)
  - Remind students the benefits of mastering English (9)
  - Make sure grades reflect students' effort and hard work (15)
  - Encourage students to create products (26)
  - Promote effort attributions (41)
  - Recognize students' effort and achievement (45)
- Promote learners' self-confidence
  - Show students you care about them (2)
  - Encourage students to try harder (27)
  - Provide students with positive feedback (33)
- Create a pleasant and relaxed atmosphere in the classroom
  - Bring in and encourage humor (1)
  - Explain the importance of the class rules (5)
  - Teach self-motivating strategies (14)
  - Avoid social comparison (40)
  - Make tasks attractive by including novel and fantasy element(42)
- Present tasks properly
  - Give clear instructions by modeling (6)
  - Design tasks that are within the students' ability (11)
  - Present various auditory and visual teaching aids (44)
- Increase the learners' goal- orientedness
  - Encourage students to set learning goals (10)
  - Give students good reasons as to why a particular task is meaningful (24)
  - Make clear to students that communicating meaning effectively is more important than being grammatically correct (32)
  - Ask students to work toward the same goal (34)
  - Encourage students to use English outside the classroom (37)
- Make the learning tasks stimulating
  - Introduce various interesting topics (12)
  - Make tasks challenging (13)
  - Break the routine by varying the presentation format (18)
  - Use a short and interesting opening activity to start each class (20)
- Familiarize learners with the L2 culture and L2- related values
  - Familiarize students with the cultural background of L2 (4)
  - Invite senior students to share their English learning experiences (7)
  - Help students develop realistic beliefs about English learning (19)
  - Introduce authentic cultural materials (31)
- Promote group cohesiveness and set group norms
  - Allow students to get to know each other (3)
  - Establish good rapport with students (22)
  - Encourage peer teaching and group presentation (23)

ITEC 2015

  - Encourage students to share personal experiences (26)
- Promote learner autonomy
  - Let students suggest class rules (16)
  - Involve students in designing and running the English course (21)
  - Find students' needs and build them into curriculum (25)
  - Give students choices in deciding how and when they will be assessed (24)
  - Create a supportive classroom climate that promotes risk-taking (29)
  - Teach students learning techniques (35)
  - Adopt the role of a facilitator (36)
  - Allow students to assess themselves (47)

RESULTS

The teachers were asked to respond to a 4-point Likert scale (not important, partially important, important, very important) to find out their thoughts on and attitudes towards motivation strategies. Frequency tests are used to analyze the data.

Table 2 Set a personal example with your own behavior

		1	2	3	4		
		% Percentages				Mean	Std
17	Show your enthusiasm for teaching	0	18.2	27.3	54.5	3.36	.790
38	Increase the amount of English you use in the classroom	0	0	36.4	63.6	3.64	.492
39	Share with students that you value English as a meaningful experience	0	9.1	40.9	50	3.41	.666
46	Be yourself in front of students	0	9.1	45.5	45.5	3.36	.658

The results presented in Table 2 indicate that the teachers emphasize setting a personal example with their own behavior just by using English in the classroom.

Table 3 Recognize student's effort and celebrate any success

		1	2	3	4		
		% Percentages				Mean	Std
8	Monitor students' progress and celebrate their victory	0	4.5	40.9	54.5	3.50	.598
9	Remind students the benefits of mastering English	0	9.1	36.4	54.5	3.45	.671
15	Make sure grades reflect students' effort and hard work	4.5	18.2	31.8	45.5	3.18	.907
26	Encourage students to create products	4.5	45.5	40.9	9.1	2.55	.739
41	Promote effort attributions	4.5	9.1	45.5	40.9	3.23	.813
45	Recognize students' effort and achievement	0	0	45.5	54.5	3.55	.510

As shown by the data in Table 3, recognizing students' efforts and achievement, and monitoring their progress while praising their success is important. Also, reminding them the benefits of mastering English is important.

Table 4 Promote learners' self-confidence

		1	2	3	4		
		% Percentages				Mean	Std
2	Show students you care about them	0	4.5	36.4	59.1	3.55	.596
27	Encourage students to try harder	0	4.5	45.5	50	3.45	.596
33	Provide students with positive feedback	0	4.5	40.9	54.5	3.50	.598

As the results described in Table 4 suggest it is important to promote students' self- confidence by showing that teachers care about them, encourage them to try harder and providing them with positive feedback.

Table 5 Create a pleasant and relaxed atmosphere in the classroom

		1	2	3	4		
		% Percentages				Mean	Std
1	Bring in and encourage humour	0	18.2	50	31.8	3.14	.710
5	Explain the importance of the class rules	0	0	54.5	45.5	3.45	.510
14	Teach self-motivating strategies	0	4.5	59.1	36.4	3.32	.568
40	Avoid social comparison	4.5	13.6	31.8	50	3.27	.883
42	Make tasks attractive by including novel and fantasy element	4.5	54.5	31.8	9.1	2.45	.739

As seen in Table 5, teachers emphasize explaining the importance of the class rules to create a pleasant and relaxed atmosphere in the classroom.

Table 6 Present tasks properly

		1	2	3	4		
		% Percentages				Mean	Std
6	Give clear instructions by modeling	0	0	31.8	68.2	3.68	.477
11	Design tasks that are within the students' ability	0	4.5	40.9	54.5	3.50	.598
44	Present various auditory and visual teaching aids	0	4.5	27.3	68.2	3.64	.581

The results presented in Table 6 indicate that it is important for the teachers to present tasks properly by giving clear instructions, designing tasks within student ability level and using various teaching aids.

Table 7 Increase the learners' goal- orientedness

		1	2	3	4		
		% Percentages				Mean	Std
10	Encourage students to set learning goals	0	18.2	50	31.8	3.14	.710
24	Give students good reasons as to why a particular task is meaningful	0	0	54.5	45.5	3.45	.510
32	Make clear to students that communicating meaning effectively is more important than being grammatically correct	0	4.5	59.1	36.4	3.32	.568
34	Ask students to work toward the same goal	4.5	13.6	31.8	50	3.27	.883
37	Encourage students to use English outside the classroom	4.5	54.5	31.8	9.1	2.45	.739

As seen in Table 7, teachers tend to avoid student goals for learning English, they only emphasize explaining why a particular task is meaningful.

Table 8 Make the learning tasks stimulating

		1	2	3	4		
		% Percentages				Mean	Std
12	Introduce various interesting topics	0	13.6	40.9	45.5	3.32	.716
13	Make tasks challenging	0	13.6	54.5	31.8	3.18	.664
18	Break the routine by varying the presentation format	0	4.5	31.8	63.6	3.59	.590
20	Use a short and interesting opening activity to start each class	0	13.6	27.3	59.1	3.45	.739

As shown by the data in Table 8, it is important to use a short, interesting opening to start the lesson and break the routine by varying the presentation format.

Table 9 Familiarize learners with the L2 culture and L2- related values

		1	2	3	4		
		% Percentages				Mean	Std
4	Familiarise students with the cultural background of L2	0	18.2	63.6	18.2	3.00	.617
7	Invite senior students to share their English learning experiences	9.1	36.4	36.4	18.2	2.64	.902
19	Help students develop realistic beliefs about English learning	0	13.6	40.9	45.5	3.32	.716
31	Introduce authentic cultural material	4.5	18.2	59.1	18.2	2.91	.750

The results presented in Table 9 indicate that familiarizing learners with L2 culture and L2- related values are not important for the teachers.

Table 10 Promote group cohesiveness and set group norms

		1	2	3	4		
		% Percentages				Mean	Std
3	Allow students to get to know each other	0	9.1	40.9	50	3.41	.666
22	Establish good rapport with students	0	9.1	68.2	22.7	3.14	.560
23	Encourage peer teaching and group presentation	0	0	68.2	31.8	3.32	.477
26	Encourage students to share personal experiences	0	22.7	40.9	36.4	3.14	.774

As seen in Table 10, promoting group cohesiveness and setting group norms are not important for the teachers.

Table 11 Promote learner autonomy

		1	2	3	4		
		% Percentages				Mean	Std
16	Let students suggest class rules	4.5	45.5	40.9	9.1	2.55	.739
21	Involve students in designing and running the English course	4.50	40.9	40.9	13.6	2.64	.790
24	Give students choices in deciding how and when they will be assessed	0	18.2	72.7	9.1	2.91	.526
25	Find students' needs and build them into curriculum	0	4.5	45.5	50	3.45	.596
29	Create a supportive classroom climate that promotes risk-taking	0	4.5	50	45.5	3.41	.590
35	Teach students learning techniques	9.1	9.1	36.4	45.5	3.18	.958
36	Adopt the role of a facilitator	0	18.2	40.9	40.9	3.23	.752
47	Allow students to assess themselves	0	13.6	45.5	40.9	3.27	.703

The results presented in Table 11 indicate that promoting learner autonomy is not important for the teachers.

CONCLUSION

This study aims to identify Bülent Ecevit University Prep School teachers' thoughts on and attitudes towards the use of the motivation strategies they may use in the classroom and they may apply in their instruction. The results indicate that promoting student self- confidence is important for the teachers. Explaining the importance of the class rules is an important motivation strategy for the teachers. It is also important to monitor student progress, recognize student's effort and celebrate any success, and remind students the importance of mastering English. The teachers emphasize finding out students' needs and building them into curriculum. Breaking the routine by varying the presentation format and using a short and interesting opening activity to start each class are other important motivation strategies.

DISCUSSION

The results have important pedagogical implications for EFL in preparatory schools of Turkish universities. Firstly, it seems that the teachers are mostly interested in properly presenting their lectures properly. Secondly, the fact that they monitor their students' progress, and recognize their effort and celebrate their success may be considered as teachers' interest in the assessment. Thirdly, teachers are not interested in motivating students by promoting their autonomy. However, learner autonomy is a very important issue in language learning as indicated in the literature; autonomous people are intrinsically-motivated, perceive themselves to be in control of their decision-making, take responsibility for the outcomes of their actions and have confidence in themselves (Deci& Ryan, 1985; Bandura, 1989; Doyal& Gough, 1991). Fourthly, teachers do not seem to emphasize familiarizing learners with the L2 culture and L2- related values; however, as stated in the literature (Gardner, 1985), students who have positive feelings towards the second language speaking community are more successful in learning a second language. Fifthly, increasing learners' goal- orientedness is not important for the teachers; however, as Ames (1992) states that the goals that learners set for themselves (learning/ performance goals) during their learning process determine their motivation. Although students with learning goals aim to gain competence in the skills being taught, students with performance goals seek to gain positive judgments of their competence. However, both groups of students tend to keep trying when they face problems and, as a consequence, their motivation increases.

This study indicates that teachers employ motivation strategies; however, they need to take student perspectives into consideration while applying the strategies.

References

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology,* 84, 261-271. Retrieved on 6th November 2002, from www.sciencedirect.com

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.

Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education. *Educational Psychologist,*34(2). Retrieved on 22nd September 2002, from http://imagesrvr.epnet.com/bllimages/ehost/

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self- determination in human behavior. New York: Plenium Press.

Deci, L. E., Vallerand, J. R., Pelletier, G. L., & Ryan, M. R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist,* 26(3-4), 325-346. Retrieved on 22nd October 2002, from http://imagesrvr.epnet.com/bllimages/ehost/

Doyal, L. & Gough, I. (1991). A Theory of Human Need, Macmillan.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign classroom. *The Modern Language Journal,* 78(3). Retrieved on 6th November 2002, from http://imagesrvr.epnet.com/bllimages/ehost/

Dörnyei, Z., (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge.

Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and researching motivation*. England: Pearson.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, research agendas, and theoretical framework. *The Modern Language Journal*. 78, 359-368. Retrieved on 22nd October 2002, from http://imagesrvr.epnet.com/bllimages/ehost/

Pintrich, R. P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self- regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459- 470. Retrieved on 16th October 2002, from www.sciencedirect.com

Spaulding, L. C. (1992). *Motivation in the classroom*. USA: McGraw- Hill.

Wigfield, A., & Eccles, S. J. (1994). Competence beliefs, achievement values, and general self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14 (2). Retrieved on 7th October 2002, from http://imagesrvr.epnet.com/bllimages/ehost/

Williams, M., & Burden, L. R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Teknolojinin Öğretim Sürecine Entegrasyonuna Örnek Uygulama Fen Eğitiminde Dijital Oyun Tasarimi Ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarinin Görüşleri

Gülşah Uluay
gulsahuluay@ahievran.edu.tr

Alev Doğan
alevd@gazi.edu.tr

Son yıllarda yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin teknolojiyi eğitim ve öğretim sürecinde öğrenmeyi artırıcı amaçlı kullanmadıkları ve kendilerini hazır hissetmedikleri gerçeği vurgulanmaktadır (Oakes ve Martin, 2002; Haydn ve Barton, 2007). Bu durumun nedeni, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde teknolojiyi kullanmaya yönelik yeterli eğitim almamaları olarak belirtilmektedir (Beichner, 1990).

Bu çalışmanın amacı, teknolojinin öğretim sürecine entegrasyonuna bir örnek olarak Microsoft tarafından geliştirilen Kodu Game Lab programını fen bilgisi öğretmen adaylarına tanıtma ve fen bilgisi öğretmen adaylarının söz konusu programa ilişkin yeterlikleri kazanarak dijital oyun geliştirmelerini sağlamaktır. Bu amaçla, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi ilköğretim bölümü fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan 30 son sınıf öğrencisi ile çalışma yürütülmüştür. Bu grup, rastgele (random) örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Uygulama kapsamı ve süreci Chien, Chang, Yeh ve Chang (2012) tarafından geliştirilen MAGDAIRE modeli temel alınarak hazırlanmıştır. Bu model, bir öğretmen eğitimi dersinde fen öğretmen adaylarının rolünü; teknolojinin pasif kullanıcıları olmaktan, teknoloji entegrasyonunu kendi kendine öğrenen teknolojinin aktif tasarımcıları olmaya taşımaktadır (Chien, vd., 2012). Bu bağlamda, Özel Öğretim Yöntemleri ders içeriği MAGDAIRE modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Uygulamalar 6 hafta devam etmiştir. Bu süreçte, adaylar Kodu Game Lab programını kullanmayı öğrendikten sonra, ilköğretim 7. sınıf konusu olan "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesinin kazanımlarını içeren dijital oyunlar geliştirmişlerdir. Süreç boyunca, öğretmen adayları her hafta hazırladıkları e-portfolyoları kurulan bloğa yüklemişlerdir.

Uygulama tamamlandıktan sonra, fen bilgisi öğretmen adayları ile Yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının dijital oyun tasarımı ve bu konudaki yazılımlarla daha önce ilgilenmedikleri görülmüştür. Uygulamanın tamamlanmasının ardından dijital oyun tasarımını gelecekte meslek hayatlarında kullanmayı düşündüklerini ve dijital oyun tabanlı geliştirecekleri bir ders planı ile öğrencilerinin derse olan ilgisini artırabileceklerini belirmişlerdir.

Textile Marketing In Higher Education

Ludmila Fridrichová
ludmila.fridrichova@tul.cz

Apparel has retained an important place in human life starting from the historical era up to today's modern world. Textile industry is specific and therefore it has found its own place in education and also in higher education. Sustainability in textile industry has three aspects: social, economic and environmental. They are studied in the program of Textile Marketing. The article deals with the development of textile higher education, its content and structure but also with the reason of its origin and prospects. Textile Marketing is a relatively new branch that combines technical and humanistic education, which makes it a perspective branch.

ITEC 2015

'The Case Of The Educated Methodological Study': An Exploration Of Published Technology Related Research Case Studies

Hazel Beadle
Chichester Institute of Education, University of Chichester, United Kingdom
h.beadle@chi.ac.uk

ABSTRACT
This paper reports the findings of a methodological content analysis carried out on a total of 300 technology related research case studies which used a qualitative methodology and were published during the 2005 to 2014 time period. Reasons for using the case study approach were identified to be classifiable into one of eight categories and these categories could, furthermore, be grouped according to whether they focused on the nature of, the benefit to be derived from, or how the researcher might engage with, the case study. In considering how the methodological argument of the education based studies compared with those undertaken outside the education sector, there is identification of some favouring of the case study approach within journals publishing education based research; that the boundedness of the study was more likely to feature in education based studies as compared with other research; that the greatest variation between education based and other studies related to the intention to derive theory; and that there was a tendency towards lone working researchers making use of the case study approach within the education sector. Learning arising from this analysis relates to the credibility of using the case study approach for technology related research activity; the targeting of case study research articles toward journals which favour the approach; and the importance of rigor in the methodological explanation.

INTRODUCTION
The case study, as a research method, has a long and respected history which invariably features in the teaching of qualitative research methods to education practitioner researchers. The case study is generally accepted (e.g. Levine, 1996; Langley, 1999; Gephart, 2004; Gerring and McDermott, 2007; Thomas, 2009; Horn, 2009; Lyons, 2009; Welford et al, 2012; Parveen and Mehmood, 2013) to be a single, or limited, study which permits aspects of that case to be studied in depth. Methodologically the case study is described as being "...exploratory, descriptive, and explanatory research without turning to research designs that rely solely on the manipulation of variables" (Morris, 2006 p.140). By embracing what Edmondson and McManus (2007 p.1155) term 'real people, real problems, and real organizations', the case study is argued to be 'the most interesting' as well as offering 'one of the best (if not the best) of the bridges from rich qualitative evidence to mainstream deductive research' (Eisenhardt and Graebner, 2007 p.25).

Many technology related qualitative studies (e.g. Katic, 2008; Carcary, 2009; Sutton, 2011; Evangelista et al, 2013; Harambam et al, 2013; Merat and Bo, 2013; Banerjee, 2014; Beaudry and Gagnon, 2014; Mahzan and Lymer, 2014; Tambo, 2014) identify the pursuit of in depth understanding to be the primary reason for engaging with the approach. Eisenhardt (1989 p.534) explains this in terms of 'understanding the dynamics present within single settings'; what is also described in terms of being the 'how and why' (Leonard-Barton, 1990; Yin, 2014). Depth is achieved through multiple observations; what is on occasion referred to as 'within-case analysis' (Haverland, 2010 p.71).

Each setting, or case, is identified to be a self contained unit of examination; potentially a critical incident (March et al, 1991), the demonstration of a mass of interconnected choices (Siggelkow, 2001). Whilst examination across or using multiple cases occurs, the study of the single case offers the benefits of boundedness, specificity and contextualisation (Stake, 2005; Cohen, 2008). Indeed the presence of boundedness is a factor mentioned in accounts of qualitative technology related research (e.g. Niekerk et al, 2010; Kim and Hannafin, 2011). Boundedness is reasoned to be particularly appropriate when the case has the potential to offer significant insight (Eisenhardt, 1991; Siggelkow, 2007; Eisenhardt and Graebner, 2007). That insight often arises from the researcher having a deep interest in the case being studied, for example where the researcher is both teaching and undertaking research within the same context. The sustaining influence of interest, for example its contribution to stimulating further research activity, is noted (Bartunek et al, 2006). Indeed, the potential interest to be generated by the focal case study is highlighted in the explanation of research methods offered by a number of researchers writing about their qualitative technology related studies (e.g. Staples et al, 2005; Harvey et al, 2012; Hasan and Pfaff, 2012; Aylett, 2013; Harambam et al, 2013; Siyepu, 2013).

The practical elements of undertaking research activity are not overlooked in the research methods literature. Eisenhardt (1989 p.537) cites Pettigrew (1988) as noting, for example, that "given the limited number of cases which can usually be studied, it makes sense to choose cases such as extreme situations and polar types in which the process of interest is transparently observable". Many published technology related studies (e.g. Karlsson et al, 2010; Doganay and Ozturk, 2011; Beckman et al, 2014) have emphasised polarity to be a central feature in their selection of a focal case. Siggelkow (2007: 20) suggests, echoing a view shared by other writers (e.g. Gerring, 2007; Seawright and Gerring, 2008) that selection of a case study becomes appropriate when it permits the 'gain[ing of] certain insights that other organizations would not be able to provide'. Indeed many published technology related research studies (e.g. Bencze et al, 2009; Nenge et al, 2012; Breitenbach, 2013; Mellor et al, 2014; Micó and Casero-Ripollés, 2014) place emphasis on the uniqueness of the case they have examined, often explaining their approach using the term 'critical' (Yin, 2014 p. 51).

A practical influence on the choice of case study is the resourcing issue (Stake, 2005; Yin, 2014). This is a concern both for the researcher and for those involved with 'the case', for example the school. The exploratory nature of many studies identifies that much research is undertaken in order to, as Thomas (2009 p.115) terms it, 'understand it in itself'. Stake (2005 p.454) provides reminder that "enduring meanings come from encounter, and they are modified and reinforced by repeated encounter".

Judging by the number of technology related researchers who explain their use of the case study is for exploratory purposes (e.g. Huang and Nakazawa, 2010; Ashworth, 2012; Anand and Monin, 2013; Ferreira et al, 2013; Bani-issa and Rempusheski, 2014; Bezboruah et al, 2014; Jasimuddin et al, 2014; Manresa-Yee et al, 2014), this is a popular approach. Exploratory studies emphasise a theory-building rather than theory-testing approach (Eisenhardt and Graebner, 2007; Gibbert et al, 2008; Greener, 2011; Svenonius, 2012; Yin, 2014) and many published research studies (e.g. Dickey, 2008; Bencze, 2010; Jones et al, 2012; Kuo-Pin and Graham, 2012; Mohlala et al, 2012; Perez et al, 2013; Dmitriev et al, 2014; Hossain, 2014; Sandeep and Ravishankar, 2014) use this theory-building terminology in explaining the methodological approach they have taken. The approach emphasises the development of an underpinning contextual-related understanding, what Dutton and Dukerich (1991 p.519) describe in terms of being 'a focus on issues as a starting point for interpretation and action'. Writing later, Gerring (2004, 2007) picks up on this starting point by highlighting that through incremental progression exploratory studies can lead to generalisation.

Exploratory studies are also reasoned as having the potential to ignite further research activity, contributing to a research momentum. Some technology based research studies (e.g. Carmichael and Farrell, 2012; Ochieng et al, 2014; Webster and Son, 2015) have placed active emphasis on their studies offering future research potential. Roberts and Pollitt (1994 p.528) provide useful explanation in highlighting that, "One case study doth not a comprehensive analysis make, but we hope that it can be illuminative and provocative of further research and discussion". They indicate a momentum that might well be of significance in the education sector, especially amongst teaching practitioners, where there is a risk that other professional responsibilities will have a compromising impact on the research momentum. This risk of being distracted from the research task receives focus within the literature (Etherington, 2004; Chen and Anderson, 2008), with some acknowledgement that the distraction might well be related to the practising of the professional discipline (Newbury, 2002; Kingstone et al, 2003; Whiting, 2008).

With the increasing adoption of technology in education, it can be reasoned that consideration of using a technology related case study will have grown in popularity amongst school based practitioner researchers. Even within the limited word count of the academic journal article, some emphasis is placed on the appropriateness of selecting a case study approach. But how does the methodological argument of published technology related case study research within the education sector, publication being reasoned to offer a measure of research excellence, compare with that provided beyond the education sector? Furthermore, what learning can be extracted from this comparison which may add value to future education technology research activities? It is this gap which this paper makes a contribution towards filling.

THE STUDY

A methodological content analysis was carried out on a total of 300 technology related research case studies which used a qualitative methodology and were published during the 2005 to 2014 time period. The studied articles were written in English and were accessed using a University-provided 'one stop search tool' which searched 50 databases. Three search terms were used within the abstract filter; case stud*, technolog* and qualitative. The

wildcard (*) was used where alternative characters could be substituted e.g. case study and case studies, technology and technological. The retrieved articles were sorted by date, with the commencement date of 2005 and an end date of 2014, ensuring that the analysis was based on complete publication years. The published articles were classified as education or non-education based at the commencement of each analysis activity. For this purpose the title of the journal was the first to be examined. All articles published in an education based journal, for example those with the word (or a derivative of) education within the journal title were classified as education based. The article title was the next to be examined, followed by the abstract, the methodology and then the remainder of the article. The intention was to analyse at least 120 technology based research articles which used a case study approach within the education sector and to compare this with the approach used outside that sector. In total 300 technology based research articles which used a case study approach were analysed before this target was reached and the respective year's articles, as retrieved by the 'one-stop search tool', had been considered in their entirety.

The researcher focused on the methodological argument presented. In the main this was captured under a 'methods' heading. However each article was examined in its entirety in order to ensure the robustness of the examination undertaken. Reasons for using a case study approach, where provided, were gathered and analysed using an open coding approach.

DATA AND FINDINGS

The body of 300 technology related research case studies which used a qualitative methodology and were published during the 2005 to 2014 time period were drawn from a total of 231 journals. Those articles which had an education basis were drawn from 79 journals, with 32 percent of those journals seen to have published more than one article which met the search criteria. Non-education based articles were drawn from 152 journals, with 23 percent of those journals seen to have published more than one article which met the search criteria.

Over the studied time period there was an increase in the publication of technology related research case studies using a qualitative methodology. Whether this is the consequence of increased use of the approach per se, or increased favouring of the approach amongst those reviewing the research articles prior to publication, cannot be determined from this data. However, as illustrated in Figure 1, there was a significant increase in the use of the approach both within and outside the education sector between 2010 and 2012. Whilst latterly this tailed off within the education sector to a rate which appeared to be more in line with that seen during the 2007 to 2010 period, as at the end of the studied period use still appeared to be increasing outside of the education sector.

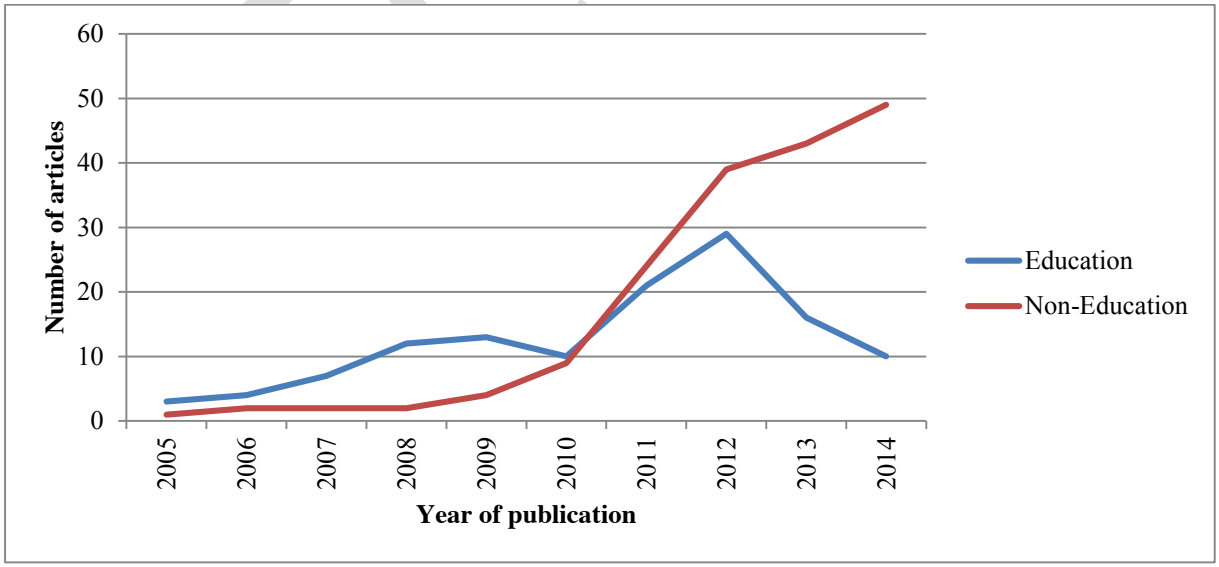


Figure 1: Published technology related research case studies using a qualitative methodology

Not all researchers are seen to have specifically identified in their article their reason for choosing the case study approach. Indeed, in total 42% (n=52) of the examined education based research articles and 38% (n=66) of the non-education based research articles failed to specifically identify why they had selected the case study approach

for their research activity. Furthermore, for a significant part of the studied period, notably 2007 onwards, a measure of consistency in failing to identify this reasoning is identified both inside and outside of the education sector. In the case of the non-education sector, this amounted to 48% of the articles published between 2007 and 2014 failing to provide an explanation as to why a case study approach had been chosen. This is compared with 42% in the education sector.

Whilst this lack of detail might indicate a less than robust approach has been taken in providing detail for those seeking to examine the researchers' respective studies, further examination of the articles identified some inference to have been provided. Researchers might have intended that this inference should be used to rectify the identified gap. Illustrating this, seven examples drawn from the education sector were identified as drawing on cases where the researchers were already working with their studied student grouping, thus indicating that their studied case was both convenient and accessible. Some acknowledgement of this accessibility issue was also identified as being inferred in articles drawn from outside of the education sector.

'Already working with the studied case', and thereby having convenient access to data, was also noted to be a feature where explanations *were* specifically provided as to why a case study approach had been chosen. Fourteen articles mentioned already having access to the case study organisation. There did not appear to be any time related trends, although the approach was seen to receive some favour in articles published in 2012. The approach was, however, identified to be favoured by lone working researchers, with all but one (non-education) article citing this approach having been written by a single researcher. The single researcher tendency is in contrast to the aforementioned articles which simply provided inference that it was the convenience of working with the student grouping which accounted for their choice and where 57% of the articles were written by two or more researchers.

Where reasons for choosing the case study approach were identified, namely in 58% (n=73) of the education based articles and in 62% (n=109) of the non-education based articles, the principal reason fell into one of eight categories; the aforementioned accessibility of the data (by already working with the studied case); the boundedness of the study; in order to derive theory; the exploratory potential; that the case offered the potential to study phenomena in depth; polarity of cases; that the case offered the potential to study phenomena in a specific environment; and that the case was unique or demonstrated factors of particular interest. In that examination open coding was used, with the categories derived from the phraseology present in the articles. Identified from those categories was that the provided explanations focused on one of three elements; the nature of the case (for example in relation to polarity), what might be the benefit of the case (for example with regard to a desire to derive theory) and how the researcher might engage with the case (for example that it offered exploratory potential). Also identified was that some of the terms used in the explanations were loosely applied, for example 'derive theory' might well have been associated with 'refining theoretical proposition and develop grounded hypotheses' as one non-education article published in 2014 highlighted, but it appeared to often be used to simply identify a desire to generally enhance understanding; what might be termed 'theorising'. In contrast, other researchers who appeared to be theorising were seen to have used the simpler 'exploration' term. Thus whilst eight categories were identified, the way they were applied suggested that some blurring in the terminology being used may have occurred. The importance of this study having therefore considered the full article, and having focused on the principal reasoning offered, was thereby identified.

The accessibility of the data already having been discussed, each of the remaining categories are now examined:

Study boundedness
The boundedness of the study was identified as the least frequently used explanation for choosing a case study approach, being the central focus of just 4% of the explanations provided. This reasoning was marginally more likely to be associated with an education based study (63%), than outside this sector. No more than one article per year in either sector was identified as having provided this explanation and no less than two researchers were associated with any of the articles.

In order to derive theory
Explaining use of the case study as being associated with efforts to derive theory accounted for 17% of the explanations provided. Although this 'in order to derive theory' reasoning was used by 10% of education based articles which provided an explanation, and 6% of all the education articles sourced, outside of the education sector the approach was more popular. The 'in order to derive theory' explanation was used by 22% of non-

education based articles which provided an explanation for use of a case study with, as seen from Figure 2, a general trend toward increasing use being made of this reasoning over the studied time period. Within the limited body of the education articles using this reasoning, 71% were written by lone researchers. This contrasts with 8% of lone researcher work outside the sector. Here, a two person team accounted for 50% and a three person team accounted for 29% of the articles citing the intention to derive theory.

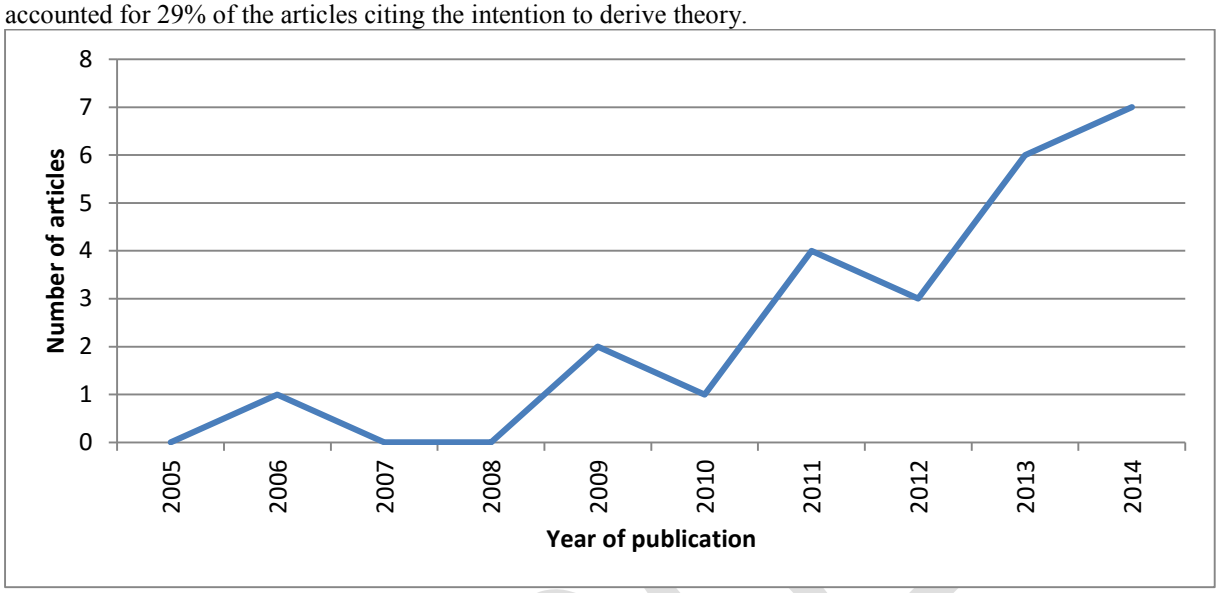


Figure 2: Published non-education based technology related research case studies which explain a case study approach had been chosen to facilitate the deriving of theory

The case study's exploratory potential

The potential of the case study to facilitate exploration accounted for 32% of all the case study use explanations provided. Overall, there was a measure of consistency between the use of this reasoning in education sector articles (33%) and non-education articles (31%). However, as seen from Figure 3, there was variation in the use of this explanation over the studied time period, with the favouring of this approach within the body of education related articles decreasing following a peak in 2011. Outside the education sector, and since 2009, there has been a general trend towards increasing use of the approach. The approach appeared to be favoured where there were multiple researchers associated with a study, with 79% of the education and 82% of the non-education research articles examined citing the exploratory reasoning for using a case study approach, having two or more writers.

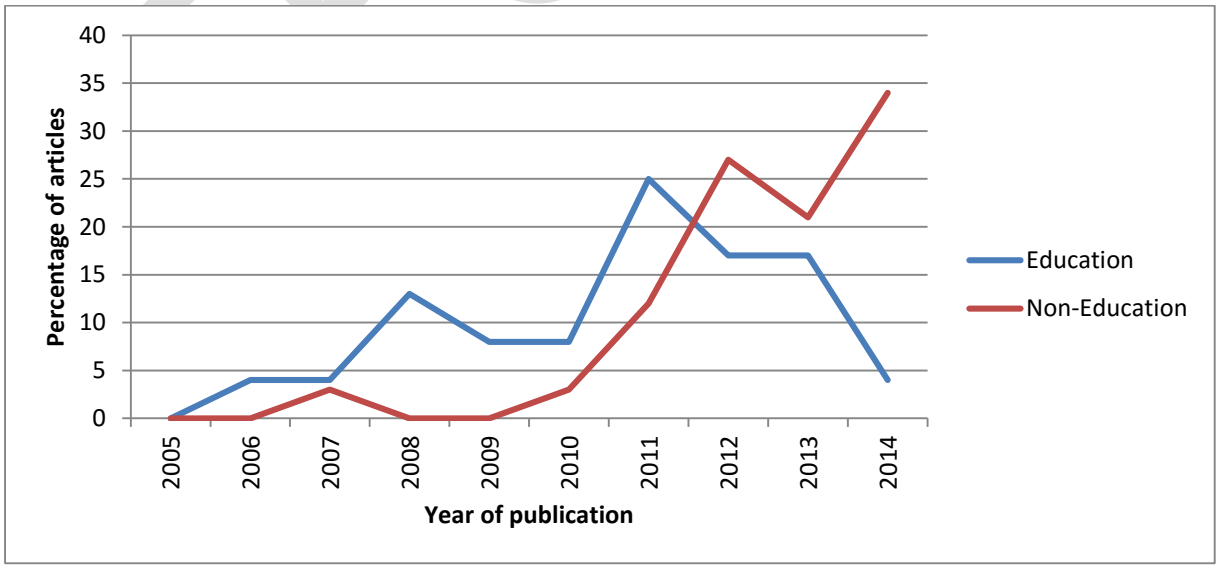


Figure 3: Percentage of published articles citing the potential of the case study to facilitate exploration

Studying phenomena in depth

Use of the argument that the case study approach permitted one or more specified phenomena to be examined in depth was used in 14% of the articles where an explanation was offered. This figure was likewise reflected when considering the percentage of explanations featuring this reasoning within, and outside, of the education sector. However, whilst the approach was seen to have had consistent, but limited, use in education based research throughout the studied period, until 2011 little use was made of the 'studying phenomena in depth' reasoning outside of the education sector. Since this point it has become increasingly popular. With just two exceptions when the approach was used by either a two person or three person writing team, it has been single researchers carrying out research within the education field who appear to have favoured using the 'studying phenomena in depth' explanation. This is in contrast to the non-education sector where 73% of the articles using this argument were from multiple writers; there being in one case as many as seven contributors.

Polarity of the cases

Behind the 'boundedness of the study' reasoning, the polarity of the examined cases was the least popular explanation for use of a case study approach. It did, nevertheless, account for almost 6% of the explanations provided; this being 4% and 6% of the explanations within the education and non-education sectors respectively. Limited use precluded identification of any arising trends, although it was seen that little use was made of the polarity argument before 2010. Furthermore and, in view of the limited number of studies citing this reasoning when considering both sectors together, there appeared to be equity of use of the approach across the researcher group sizes, extending from the lone researcher to a writing group of four. This largest group of researchers completed their study outside of the education sector.

Studying phenomena in a specific environment

An argument that the case study permitted the studying of a phenomenon in a specific environment was provided in 10% of the articles offering an explanation for case study use. In comparison with the non-education sector where it was offered in 7% of the provided explanations, use within the education sector was more significant. This said, the 14% of provided education research based explanations which made use of this reasoning, was significantly less than that which argued the case study facilitated exploration (33%). Whereas the eight examples identified from non-education sector research were distributed evenly across the years 2011 to 2014, the education sector tended towards a more consistent use of the approach over the examined 10 year period. Furthermore, in contrast with a tendency towards small researcher group writing, studies citing the potential to study a phenomenon in a specific educational environment were identified as having been written by groups of two, three or four writers. Additionally, there was one education based article prepared by a group of seven researchers. The non-education sector took a similar approach; an approach not dissimilar to that seen in other categories such as where it was reasoned that a case study approach was taken in order to study a phenomenon in depth.

Uniqueness of the case

Ten percent of the explanations offered for using a case study approach were encapsulated within a 'unique or interesting case' categorisation. This amounted to 6% of education based articles, compared with 13% of non-education based research. It might be questioned whether this is reflective of the nature of education based research with regard to equity of educational opportunity and thus provision. The limited volume of education related studies precluded significant trends being identified but it was seen that the number of researchers contributing to those education based studies was never less than three in number. In contrast, the non-education sector research articles tended towards smaller group writing with 50% of the articles written by a lone researcher. The significance of this data is apparent in the light of the number of non-education based studies where collaborative writing activity was apparent, as seen in Figure 4. Furthermore, and as also seen from that figure, the published education based studies appeared to favour smaller numbers of researchers collaborating on any one study for the purpose of academic writing; usually 3 or less individuals. Education context researchers appeared to be more likely to be lone writing researchers than their non-education contemporaries and less likely to participate in large group (5 or more researcher) writing activities.

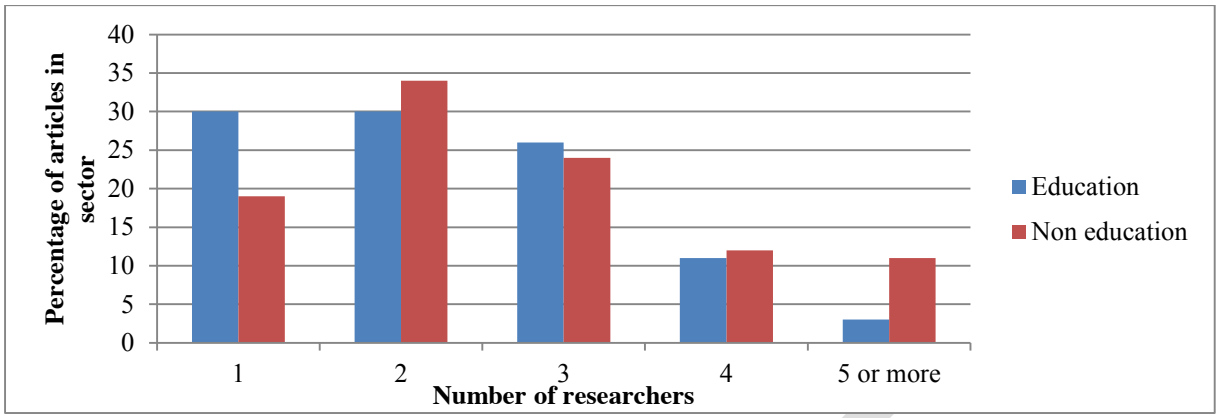


Figure 4: The number of researchers contributing to the research article illustrated as a percentage of the case study research articles published within the respective sector

DISCUSSION

Potentially serving to perpetuate its long and respected history as a methodological tool, this study has identified the case study approach to be regarded as an appropriate tool for use in publishable technology related research. Thus it is reasoned that a favouring of the use of the case study approach should not preclude the researcher from achieving publication status. However, whilst the case study approach might be being actively used, the distribution of the 300 related articles amongst 231 journals brings into question the popularity of the approach and suggests that the case study using researcher might wish to target their work toward the interests of the publications which have previously demonstrated a favouring of the use of the case study. This study identified that 79 journals had published 125 education based technology related research studies which made use of a case study approach. Whilst the nature of education research is likely to result in the education researcher focusing on education based journals, in the light of increasing interest in the case study method for technology related studies outside the sector, there might well be merit in considering an extension of the trawl of potential journals to include those beyond the education based boundary. This extended approach might also serve to exemplify the nature and relevance of research undertaken within the education sector and thus additionally fulfill a profile raising function.

Not all researchers specifically state their reason for using a case study mechanism, and this appears to be an increasingly popular approach both within and outside the education sector. By the researcher failing to provide this detail the reader might well be being forced to engage in speculative activity. Furthermore, whilst this speculative role might be based on reasoned assumptions, potentially fuelled by reflection on what other detail is provided within the article, there remains a risk to the article's message; the researcher's intention of conveying findings or argument, and thus adding to the body of knowledge, being central to the publication endeavour. The researcher might be well advised to be proactive in seeking to close this gap with case study detail offered within a methods section.

Further compromise in the contribution offered by an article may arise as a consequence of the variance identified in this study of the meaning associated with the terms used; again a factor apparent both within the education sector and spanning that sector's boundary. It is reasoned that since this variance is identified within the published material using the same language, English, the compromising impact of liberal application of terminology risks being all the more pronounced when English is, for the reader, a second language. Since researchers have an obligation to convey their findings, and thus their contribution to the body of knowledge, with integrity; an awareness of, and effort to mitigate, the potential for variance should feature as part of their method considerations.

Reasons for using the case study approach were identified from the case studies examined to fall into one of eight categories - accessibility of the data (by already working with the studied case); the boundedness of the study; in order to derive theory; the exploratory potential; that the case offered the potential to study phenomena in depth; polarity of cases; that the case offered the potential to study phenomena in a specific environment; and that the case was unique or demonstrated factors of particular interest. Some parallel here with, and by way of example, the aforementioned 'exploratory, descriptive, and explanatory' terminology used by Morris (2006 p.140), 'critical incident' terminology used by March et al (1991) and 'boundedness' term used by Stake (2005) and Cohen (2008)

in describing the case study, together with the debate surrounding interest generated by Eisenhardt and Graebner (2007), is evident.

Since the categories, through a process of open coding, were derived from the phraseology used in the articles, it appears that the respective researchers not only possessed some familiarity with the arguments presented within the research methods literature but that they were also desirous of embracing the sentiment of this literature within their research practice. Whilst this scenario appears to be positive, a desired state, and might be the consequence of the approach taken to the teaching of research methods, it is an approach that may account for the identified loose application of terminology and thus some compromising of clarity. The aforementioned example of the breadth associated with the 'deriving theory' explanation of case study use is an example. Furthermore, it was also identified that there was some variance in the frequency with which these categories featured as well as there being a variance between the education sector and non-education sector with regard to categorisation. Offering insight, not least because of the clarity it offers in the presence of the potential for a blurring of cited categories, is identification that the provided explanations tended to focus on one of three elements; the nature of the case, the potential benefit of the case and how the researcher might engage with the case.

It is acknowledged that the nature of the study might well have been of influence with regard to comparison of a defined (education) environment as compared with the context of a broader range of technology related studies using a case study approach. The literature was noted not to have overlooked the practical elements of undertaking research activities. 'Study boundedness', the opportunity to study 'phenomena in a specific environment', and to a lesser extent the 'polarity of the cases', all have the potential to be influenced by the reality of the education environment, noting there to be a general influence on the researcher to work with the material which is available to them and that the appropriateness of any case study choice is linked to the potential for deriving insight.

What might initially be perceived as being the lesser valued case - as a consequence of being, for example, commonplace - might prove to offer significant insight or impact. The case has the potential to offer what Dutton and Dukerich (1991 p.519) term the 'starting point for interpretation and action'. This is the consequence of the feasibility of undertaking the research task and associated activities, such as the potential to 'return' to the studied environment for the purpose of achieving clarification or additional data. Multiple observations offer the potential for 'within-case analysis' (Haverland, 2010 p.71). The researcher may have a particular interest in the case being examined as a consequence, for example, of it being both the researched and teaching environment. Regardless of whether the bounded term is specifically used, the sentiment behind such an approach within an educational setting encapsulates what Edmondson and McManus (2007 p.1155) term 'real organisations' and may go some way to explain why, for example, boundedness has been found to be marginally more likely to feature in education based studies as compared with other research. It would be speculative to suggest that the potential for the case study to be perceived by others as being of lesser value may have contributed to some researchers avoiding the inclusion in their article of a specific statement of their reason for using a case study approach, nevertheless this remains an avenue for exploration.

The nature of the environment available for examination can also be reasoned to explain why it is more likely that lone working researchers will undertake education based research using a case study approach, as compared with other sectors. In the absence of the influence of a team effort, increased reliance is placed on inherent motivation and some of that motivation may arise from an 'in situ' examination within, for example, their teaching environment. Whilst ensuring the integrity of the data, consequent to potential influence exerted by the researcher's presence, is a prerequisite, and reasoned to feature amongst ethical considerations, through the elimination of distance the influence of distraction might be mitigated. That distraction might well be related to the practicing of the professional discipline is noted within the literature (Newbury, 2002; Kingstone et al, 2003; Whiting, 2008). Research momentum, furthermore, has the potential to ignite further research activity.

CONCLUSIONS

The intention of this paper was two-fold. Firstly, how it sought to identify how the methodological argument of published technology related case study research within the education sector compared with that provided beyond the education sector. Secondly, it sought to identify what learning can be extracted from this comparison and which might add value to future education technology related research activities.

In relation to publication of technology related research case studies using a qualitative methodology within the education sector, as compared with other sectors, the data gathered from the 2005 to 2014 time period identified

there to be journals which favoured use of the case study approach and that this appeared to be more significant amongst studies with an educational underpinning as compared with those outside the education sector. Furthermore, the study highlighted there had been a general increase in the publication of technology related studies underpinned by the use of the case study although with regard to education based research, following a peak in 2012, there has been a return to a level equating to the 2008-2010 period.

Not all writers stated why they had selected a case study approach; a practice showing some commonality across the education sector boundary. However, where reasons for using a case study approach were provided, the meaning associated with the terminology which was used varied. This variance was a factor both within and spanning the education sector boundary. This acknowledged, and using the detail which accompanied any provided reason for the purpose of clarification, those reasons were capable of being classified into one of eight categories - accessibility of the data (for example by already working with the studied case); the boundedness of the study; in order to derive theory; the exploratory potential; that the case offered the potential to study phenomena in depth; polarity of cases; that the case offered the potential to study phenomena in a specific environment; and that the case was unique or demonstrated factors of particular interest. Furthermore, where reasons for using a case study approach were provided, and taking the studied ten year period as a whole, the least likely reason for using the approach was because the case study was bounded, although this appeared marginally more likely to feature in education based studies as compared with other research. The most popular reason related to the case study offering exploratory potential. Here there was a measure of consistency between the use of this reasoning in education sector research (expressed in 33% of articles) as compared with non-education articles (31%). The greatest variation between education and non-education based studies occurred in relation to a desire to use a case study in order to derive theory. Here just 10% of education based research which provided reasoning for using the case study approach, as compared with 22% of non-education related articles, indicated an expressed intention.

Lone working researchers were more likely to be found undertaking education based technology research using a case study approach, as compared with other sectors. However the reasons for using a case study approach, both within and outside the education sector, are identified as being related to the nature of, the benefit to be derived from, and how the researcher might engage with, the case being studied.

In relation to the learning which can be extracted from this comparison, the case study approach has been identified as being regarded to be appropriate for use in technology related research activity and simply choosing to use the case study approach should not preclude the researcher from achieving publication status. The case study is, therefore, a method which the education based researcher might wish to consider as they plan their technology related research activity using a qualitative methodology. However, whilst many journals were seen from this study to have accepted for publication technology related research articles which made use of a case study method, the more limited popularity of the approach indicates that the researcher might wish to target their work toward the interests of the publications which have previously demonstrated having favoured use of the case study approach and this need not be limited to those journals within the education sector. Furthermore, this approach might serve to exemplify the broader relevance of research undertaken within the education sector and thus additionally fulfill a profile raising function.

Failure of the researcher to specifically state their reason for using the case study method and/or the meaning associated with the explanatory terms used, risks engaging the reader in speculative activity. Since speculation risks both detracting from the message being conveyed and undermining the integrity associated with the researcher role, the researcher might be well advised to be proactive in seeking to close this gap through the detail offered within their study's methods section. The favouring of active use of terminology used within the research methods literature is apparent and has the potential to offer a benchmark for understanding. Furthermore, the researcher might find it helpful, in the formulation of their research framework, to identify whether it is the nature of the case, the potential benefit of the case or how they, as the researcher, might engage with the case, which is of significance.

Whilst insight into the case study being examined will aid the researcher's clarity in providing the methodological argument, the educational based researcher should not be surprised if in reasoning their approach there is variance with the argument used in other technology related research activities; particularly when compared to activities occurring outside the education sector. These differences might well be the consequence of the examined context

and the potential, for example, for practitioner researchers to be both researching and teaching in the same environment.

References

Anand, M. and Monin, P. (2013). Innovation processes in emerging markets: Empirical evidence from the Indian insurance industry. *Management International,* 18(1), 40-57.

Ashworth, C. (2012). Marketing and organisational development in E-SMEs: Understanding survival and sustainability in growth-orientated and comfort-zone pure-play enterprises in the fashion retail industry. *International Entrepreneurship and Management Journal,* 8(2), 165-201.

Aylett, A. (2013). Networked urban climate governance: Neighbourhood-scale residential solar energy systems and the example of Solarize Portland. *Environment and Planning: Government and Policy,* 31(5), 858-875.

Banerjee, M. (2014). Misalignment and its influence on integration quality in multichannel services. *Journal of Service Research,* 17(4), 460-474.

Bani-issa, W. and Rempusheski, V. (2014). Congruency between educators' teaching beliefs and an electronic health record teaching strategy. *Nurse Education Today,* 34(6), 906-911.

Bartunek, J., Rynes, S. and Ireland, R. (2006). What makes management research interesting and why does it matter? *The Academy of Management Journal,* 49(1), 9-15.

Beaudry, C. and Gagnon, M. (2014). Between individualisation and collectivism: Illustration of changes in working and employment conditions in the North American Context. *Advances in Business-Related Scientific Research Journal,* 5(1), 25-42.

Beckman, K., Bennett, S. and Lockyer, L. (2014). Understanding students' use and value of technology for learning. *Learning, Media and Technology,* 39(3), 346-367.

Bencze, J. (2010). Promoting student-led science and technology projects in elementary teacher education: Entry into core pedagogical practices through technological design. *International Journal of Technology and Design Education,* 20(1), 43-62.

Bencze, L., Hewitt, J. and Pedretti, E. (2009). Personalizing and contextualising multimedia case methods in university-based teacher education: An important modification for prompting technological design in school science. *Research in Science Education,* 39(1), 93-109.

Bezboruah, K., Paulson, D. and Smith, J. (2014). Management attitudes and technology adoption in long-term care facilities. *Journal of Health Organization and Management,* 28(3), 344-365.

Breitenbach, M. (2013). Telecentres for sustainable rural development: Review and case study of a South African rural telecentre. *Development South Africa,* 30(2), 262-278.

Carcary, M. (2009). The Research Audit Trail - Enhancing Trustworthiness in Qualitative Inquiry. *Journal of Business Research Methods,* 7(1), 11-23.

Carmichael, E. and Farrell, H. (2012). Evaluation of the effectiveness of online resources in developing student critical thinking: Review of literature and case study of a critical thinking online site. *Journal of University Teaching and Learning Practice,* 9(1), 1-17.

Chen, X. and Anderson, R. (2008). Reflections on becoming a successful researcher. *Educational Psychology Review,* 20(1), 65-70.

Cohen, E. (2008). Review of case study research: Principles and practices. *Journal of Sociology and Social Welfare,* 35(2), 161-164.

Dickey, M. (2008). Integrating cognitive apprenticeship methods in a web-based educational technology course for P-12 teacher education. *Computers and Education,* 51(2), 506-518.

Dmitriev, V. and Simmons, G., Truong, Y., Palmer, M. and Schneckenberg, D. (2014). An exploration of business model development in the commercialization of technology innovations. *R&D Management,* 44(3), 306-321.

Doganay, A. and Ozturk, A. (2011). An investigation of experienced and inexperienced Primary School Teachers' teaching process in science and technology classes in terms of metacognitive strategies. *Educational Sciences: Theory and Practice,* 11(3), 1320-1325.

Dutton, J. and Dukerich, J. (1991). Keeping an eye on the mirror: Image and identity in organizational adaptation. *The Academy of Management Journal,* 34(3), 517-554.

Edmondson, A. and McManus, S. (2007). Methodological fit in management field research. *The Academy of Management Review,* 32(4), 1155-1179.

Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review,* 14(4), 532-550.

Eisenhardt, K. (1991). Better stories and better constructs: The case for rigor and comparative logic. *The Academy of Management Review*, 16(3), 620-627.

Eisenhardt, K. and Graebner, M. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25-32.

Etherington, K. (2004). *Becoming a Reflexive Researcher - Using Our Selves in Research*. London: Jessica Kinglsey.

Evangelista, P., McKinnon, A. and Sweeney, E. (2013). Technology adoption in small and medium-sized logistics providers. *Industrial Management and Data Systems*, 113(7), 967-989.

Ferreira, C., Baptista, M. and Arroio, A. (2013). Teachers' pedagogical strategies for integrating multimedia tools in science teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 12(4), 509-524.

Gephart, R. (2004). Qualitative research and the Academy of Management Journal. *The Academy of Management Journal*, 47(4), 454-462.

Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *The American Political Science Review*, 98(2), 341-354.

Gerring, J. (2007). *Case Study Research: Principles and Practices*. Cambridge: Cambridge University.

Gerring, J. and McDermott, R. (2007). An experimental template for case study research. *American Journal of Political Science*, 51(3), 688-701.

Gibbert, M., Ruigrok, W. and Wicki, B. (2008). What passes as a rigorous case study? *Strategic Management Journal*, 29(13), 1465-1474.

Greener, I. (2011). *Designing Social Research – A Guide for the Bewildered*. London: Sage.

Harambam, J., Aupers, S. and Houtman, D. (2013). The contentious gap. *Information, Communication and Society*, 16(7), 1093-1114.

Harvey, J., Avery, A., Waring, J. and Barber, N. (2012). The socio-technical organisation of community pharmacies as a factor in the Electronic Prescription Service Release Two implementation: A qualitative study. *BMC Health Services Research*, 12(1), 471-480.

Hasan, H. and Pfaff, C. (2012). An activity-theory analysis of corporate wikis. *Information Technology and People*, 25(4), 423-437.

Haverland, M. (2010). If similarity is the challenge - Congruence analysis should be part of the answer. *European Political Science*, 9(1), 68-73.

Horn, R. (2009). *Researching and writing dissertations*. London: CIPD.

Hossain, M. (2014). Development of an integrated model for RFID extension. *Business Process Management Journal*, 20(5), 752-772.

Huang, W. and Nakazawa, K. (2010). An empirical analysis on how learners interact in wiki in a graduate level online course. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 233-244.

Jasimuddin, S., Connell, C. and Klein, J. (2014). A decision tree conceptualization of choice of knowledge transfer mechanism: The views of software development specialists in a multinational company. *Journal of Knowledge Management*, 18(1), 194-215.

Jones, N., Georghiades, P. and Gunson, J. (2012). Student feedback via screen capture digital video: Stimulating student's modified action. *Higher Education*, 64(5), 593-607.

Karlsson, C., Taylor, M. and Taylor, A. (2010). Integrating new technology in established organizations: A mapping of integration mechanisms. *International Journal of Operations and Production Management*, 30(7), 672-699.

Katic, E. (2008). Preservice Teachers' conceptions about computers: An ongoing search for transformative appropriations of modern technologies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2), 157-179.

Kim, H. and Hannafin, M. (2011). Developing situated knowledge about teaching with technology via web-enhanced case based activity. *Computers and Education*, 57(1), 1378-1388.

Kingstone, A., Smilek, D., Ristic, J., Friesen, C. and Eastwood, J. (2003). Attention researchers! It is time to take a look at the real world. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 176-184.

Kuo-Pin, C. and Graham, G. (2012). E-business strategy in supply chain collaboration: An empirical study of B2B e-Commerce project in Taiwan. *International Journal of Electronic Business Management*, 10(2), 101-112.

Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *The Academy of Management Review*, 24(4), 691-710.

Leonard-Barton, D. (1990). A dual methodology for case studies: Synergistic use of a longitudinal single site with replicated multiple sites. *Organization Science*, 1(3), 248-266.

Levine, J. (1996). The case study as a jury research methodology. *Journal of Criminal Justice*, 24(4), 351-360.

Lyons, H. (2009). Case study research methodology for publishing developments in ICT-facilitated learning in higher education – A prescriptive approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(1), 27-39.

Mahzan, N. and Lymer, A. (2014). Examining the adoption of computer-assisted audit tools and techniques: Cases of generalized audit software use by internal auditors. *Managerial Auditing Journal*, 29(4), 327-349.

Manresa-Yee, C., Ponsa, P., Salinas, J., Perales, F., Negre, F. and Varona, J. (2014). Observing the use of an input device for rehabilitation purposes. *Behaviour and Information Technology*, 33(3), 270-281.

March, J., Sproull, L. and Tamuz, M. (1991). Learning from samples of one or fewer. *Organization Science*, 2(1), 1-13.

Mellor, S., Hao, L. and Zhang, D. (2014). Additive manufacturing: A framework for implementation. *International Journal of Production Economics*, 149, 194-201.

Merat, A. and Bo, D. (2013). Strategic analysis of knowledge firms: The links between knowledge management and leadership. *Journal of Knowledge Management*, 17(1), 3-15.

Micó, J. and Casero-Ripollés, A. (2014). Political activism online: Organisation and media relations in the case of 15 in Spain. *Information, Communication and Society*, 17(7), 858-871.

Mohlala, J., Goldman, G. and Goosen, X. (2012). Employee retention within the Information Technology Division of a South African bank. *South African Journal of Human Resource Management*, 10(2), 1-11.

Morris, M. (2006). Review of Case Study Research: Design and Methods by Robert K. Yin. *The Modern Language Journal*, 90(1), 140-141.

Nenge, R., Chimbadzwa, Z. and Mapolisa, T. (2012). ICT implementation challenges and strategies for ODL institutions: The ZOU's National Centre academic staff experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(4), 112-124.

Newbury, D. (2002). Doctoral education in design, the process of research degree study, and the 'trained researcher'. *Art, Design and Communication in Higher Education*, 1(3), 149-159.

Niekerk, E., Ankiewicz, P. and Swardt, E. (2010). A process-based assessment framework for technology education: A case study. *Journal of Technology and Design Education*, 20(2), 191-215.

Ochieng, E., Melaine, Y., Potts, S., Zuofa, T., Egbu, C., Price, A. and Ryan, X. (2014). Future for offshore wind energy in the United Kingdom: The way forward. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 39, 655-666.

Parveen, S. and Mehmood, A. (2013). A study on attitudes towards varieties of spoken English in Pakistani context. *Language in India*, 13(3), 652-667.

Perez, L., Whitelock, J. and Florin, J. (2013). Learning about customers managing B2B alliances between small technology start ups and industry leaders. *European Journal of Marketing*, 47(3/4), 431-462.

Roberts, S. and Pollitt, C. (1994). Audit or evaluation? A national audit office VFM study. *Public Administration*, 72(4), 527-549.

Sandeep, M. and Ravishankar, M. (2014). The continuity of underperforming ICT projects in the public sector. *Information and Management*, 51(6), 700-711.

Seawright, J. and Gerring, J. (2008). Case selection techniques in case study research: A menu of qualitative and quantitative options. *Political Research Quarterly*, 61(2), 294-308.

Siggelkow, N. (2001). Change in the presence of fit: The rise, fall and the renaissance of Liz Claiborne. *The Academy of Management Journal*, 44(4), 838-857.

Siggelkow, N. (2007). Persuasion with case studies. *The Academy of Management Journal*, 50(1), 20-24.

Siyepu, S. (2013). An exploration of students' errors in derivatives in a university of technology. *The Journal of Mathematical Behavior*, 32(3), 577-592.

Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.) (pp.443-466). London: Sage.

Staples, A., Pugach, M. and Himes, D. (2005). Rethinking the technology integration challenge: Cases from Three Urban Elementary Schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(3), 285-311.

Sutton, S. (2011). The preservice technology training experiences of novice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(1), 39-47.

Svenonius, O. (2012). The Stockholm Security Project: Plural policing, security and surveillance. *Information Polity: The International Journal of Government and Democracy in the Information Age*, 17(1), 35-43.

Tambo, T. (2014). Collaboration on technological innovation in Danish fashion chains: A network perspective. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 21(5), 827-835.

Thomas, G. (2009). *How to do your Research Project*. London: Sage.

Webster, T. and Son, J. (2015). Doing what works: A grounded theory case study of technology use by teachers of English at a Korean university. *Computers and Education*, 80, 84-94.

Welford, C., Murphy, K. and Casey, D. (2012). Demystifying nursing research terminology: Part 2. *Nurse Researcher*, 19(2), 29-35.

Whiting, L. (2008). Semi-structured interviews: Guidance for novice researchers. *Nursing Standard*, 22(23), 35-40.

Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). London: Sage.

ITEC 2015

The Development Of A Student Documentary Short Film On Disadvantaged People In The Community Under The Bridge Zone 1 In Bangkok Entitled "Utopia"

Kuntida Thamwipat and Kirimag Boonrom
Department of Educational Communications and Technology
Faculty of Industrial Education and Technology ,King Mongkut's University of Technology Thonburi
Thailand
kuntida.tha@kmutt.ac.th

ABSTRACT
This research was aimed 1) to develop a student documentary short film on disadvantaged people in the community under the bridge zone 1 in Bangkok entitled "UTOPIA", 2) to determine the quality of contents and presentations and 3) to examine the satisfaction of the sampling group. In this study, the sampling group consisted of 150 viewers in the cinema specifically selected from those invited to the project called "Camera Man Teaching Juniors to Create a Short Film on the Nation's 12 Values" and others who were willing to fill out the evaluation form. This research was conducted by third-year students from the Department of Educational Communications and Technology, Faculty of Industrial Education and Technology, King Mongkut's University of Technology Thonburi (KMUTT) who enrolled in the course ETM 358 in the second semester in 2014. The film was screened at Major Cineplex, Cinema 5, at Central Rama Department Store on 23 March, 2015. Most participants were students, teachers, children, teenagers and people from the community under the bridge zone 1 in Bangkok. This community of disadvantaged people was located 10 kilometers away from KMUTT, consisting of 180 families. Most of them earn their living through garbage hunting and old stuff selling. The statistical methods used in this study were mean score and standard deviation. The student documentary short film reflected the community history since the members were homeless people living under the bridge and were called "hole people". After Bangkok Metropolitan Administration provided them with a piece of land, they moved to Pracha Uthit 76 Road as their current address. The film depicted their life cycle from birth, old age, illness and death and ran for about 20 minutes. The film was evaluated by 6 experts and the results showed that the content quality was very good ($\overline{x}$ = 4.64, S.D. = 0.28), the presentation media quality was very good ($\overline{x}$ = 4.78, S.D. = 0.47) and the samples' satisfaction towards the student documentary short film on disadvantaged people in the community under the bridge zone 1 Bangkok entitled "UTOPIA" was at a high level ($\overline{x}$ = 4.00, S.D. = 0.75), which met the criteria. Therefore, the student documentary short film on disadvantaged people that was developed could be publicized on other channels later.

INTRODUCTION

Short films have gained more popularity nowadays. In the past, they are screened among the exclusive members of a certain group but in recent years they have been screened in many national festivals for campaigns and to raise awareness in the media such as in TV channels and among students to discuss the situations in a society (Chandeerean, 2010). The contents in a short film usually focus more on values than on entertainment and it is likely to combine facts with imagination to stimulate the audience's interest by adding music, entertainment, joke and technique to respond to the audience's needs. Still, the main aim of short films is mostly to inspire and to build up harmony in a society, especially evident in documentary films (Ratchaniwat, 2005). Teenagers in the recent years are considered to be in the internet generation with freedom to meet their interests. Because teenagers enjoy searching for information due to their curiosity, they can use information technology to help with their needs through internet and new kinds of media, resulting in easy access and convenience for them to keep up to date with the recent innovations (Netpohkaew, 2002).

According to Thailand's National Constitution B.E. 2540 (1997), Section 58, individuals have the right to be informed of the information or the public news of the governmental sectors unless the disclosure of such information might affect the stability of the nation. Further, the National Information Act B.E. 2540 (1997), Section 9, states that the governmental sectors and educational institutions must provide their information to the general public so that they can examine the information. With these statements from Thailand's National Constitution and the National Information Act, there is a new dimension for the general public to know their rights in public relations with other organizations to make contacts and to give an explanation as well as a piece of information to distribute their knowledge for both internal and external parties (National Education Commission, 1999). Therefore, many educational institutions must make a good understanding and a relationship with people from both internal and external parties. According to the National Education Act B.E. 2542 (1999), Chapter 4, Section 29, "educational institutions in co-operation with individuals, families, communities, community

organizations, local administration organizations, private persons, private organizations, professional bodies, religious institutions, enterprises, and other social institutions shall contribute to strengthening the communities by encouraging learning in the communities themselves. Thus communities will be capable of providing education and training; searching for knowledge, data, and information; and be able to benefit from local wisdom and other sources of learning for community development in keeping with their requirements and needs; and identification of ways of promoting exchanges of development experience among communities." Therefore, it is important for universities to have a role in its local communities.

The community under the bridge zone 1 in Bangkok was, for a long time, home to those who were seeking temporary abode. Bangkok Metropolitan Administration worked with National Housing Authority to revamp many areas in Bangkok by removing temporary abodes and turning these people out of the area by providing shelter to them in another place near Pracha Uthit 76 Road in Bangkok which was around 10 kilometers away from King Mongkut's University of Technology Thonburi. At the moment, there are 182 families and some of the area are used as public space, such as for sport field, playground and child center as well as hall and activity center. Most people or around 70% earn their living by collecting and selling garbage or unused items. For example, they pick up an electrical apparatus from the street and separate each component for sale or they collect unwanted papers and water bottles for sale. Therefore, most people in the community are poor and their educational level is not high. The only center which provide access to education is only for pre-school children. There is no library and people in the community send their children to study at schools nearby such as at Buaphan School, Toong-kru School and Ratburana School.

Faculty of Industrial Education and Technology, KMUTT, has been working in collaboration with the community under the bridge zone 1 in Bangkok by first introducing a project to enhance the career in the community (repairing electrical apparatus/engines) in 2012. In 2015, a new project called "Camera Man Teaching Juniors to Create a Short Film on the Nation's 12 Values" has been launched by students who would like to make a short documentary film to promote the Nation's 12 important values in disadvantaged communities in accordance with Prime Minister Prayut Chan-o-cha's policy. One of the short films made out of this project was on disadvantaged people in the community under the bridge zone 1 in Bangkok entitled "UTOPIA". The story depicts the life cycle from birth, old age, illness and death. The film runs for approximately 20 minutes. It was created by third-year students from the Department of Educational Communications and Technology, Faculty of Industrial Education and Technology, KMUTT in the second semester in 2014 with the aim to produce a high-quality short film to inspire people in real cinemas.

RESEARCH OBJECTIVES

1. To develop and to determine the quality of the student documentary short film on disadvantaged people in the community under the bridge zone 1 in Bangkok entitled "UTOPIA"
2. To examine the satisfaction of the viewers in the cinema towards the student documentary short film on disadvantaged people in the community under the bridge zone 1 in Bangkok entitled "UTOPIA"

RESEARCH HYPOTHESES

1. The quality of the student documentary short film on disadvantaged people in the community under the bridge zone 1 in Bangkok entitled "UTOPIA" would be at a good level and it would meet the satisfaction of the viewers.
2. This could be used as a way to promote the making of a documentary short film regarding disadvantaged people in various communities.

RESEARCH SCOPE

POPULATION

The population in this study consisted of 200 people in Major Cineplex, Cinema 5, in Central Rama 2 Department Store who were invited to the project called "Camera Man Teaching Juniors to Create a Short Film on the Nation's 12 Values"

SAMPLING GROUP

The researchers specifically chose 150 viewers who were invited to view the film at Major Cineplex, Cinema 5, in Central Rama 2 Department Store on the 23rd of March, 2015 at 10:00AM.

VARIABLES

Independent variable in this study was the student documentary short film on disadvantaged people in the community under the bridge zone 1 in Bangkok entitled "UTOPIA".

Dependent variable in this study was the viewer's satisfaction towards the student documentary short film on disadvantaged people in the community under the bridge zone 1 in Bangkok entitled "UTOPIA".

RESEARCH TOOLS

1. The evaluation questionnaire for the viewers regarding the student documentary short film on disadvantaged people in the community under the bridge zone 1 in Bangkok entitled "UTOPIA"
2. The satisfaction questionnaire for the viewers regarding the student documentary short film on disadvantaged people in the community under the bridge zone 1 in Bangkok entitled "UTOPIA"

FINDINGS

The student documentary short film on disadvantaged people in the community under the bridge zone 1 in Bangkok entitled "UTOPIA" was developed using the 3 P's principle, which includes Pre-Production, Production and Post-Production and using the ADDIE Model. The student documentary short film reflected the community history since the members were homeless people living under the bridge and were called "hole people". After Bangkok Metropolitan Administration provided them with a piece of land, they moved to Pracha Uthit 76 Road as their current address. The film depicted their life cycle from birth, old age, illness and death and ran for about 20 minutes. The activities could be seen in the following figures.



Figure 1: Pre-Production



Figure 2: Production

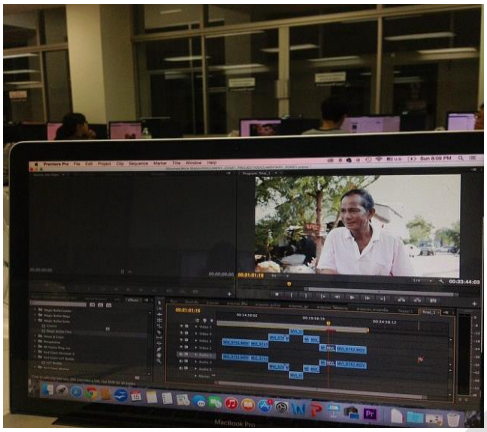


Figure 3: Post-Production



Figure 4: UTOPIA film poster



Figure 5: Cinema Screening



Figure 6: Screening Atmosphere

The quality of the student documentary short film on disadvantaged people in the community under the bridge zone 1 in Bangkok entitled "UTOPIA" was evaluated by 6 experts and the result is shown in Table 1.

Table 1: The mean score and the standard deviation of the quality of the contents and presentation of the film

Item	Quality of the Contents and Presentation		
	$\bar{x}$	S.D.	Quality
1. Quality as evaluated by the experts in contents	4.64	0.28	Excellent
2. Quality as evaluated by the experts in presentation	4.78	0.47	Excellent

According to the evaluation, the quality of the contents of the student documentary short film on disadvantaged people in the community under the bridge zone 1 in Bangkok entitled "UTOPIA" was 4.64 on average with S.D. of 0.28. This means that the quality of the contents was excellent. The quality of presentation of the film was 4.78 on average with S.D. of 0.47. This means that the quality of the presentation was excellent. The quality met the research hypothesis.

Regarding the viewer's satisfaction towards the student documentary short film on disadvantaged people in the community under the bridge zone 1 in Bangkok entitled "UTOPIA", it was done with 150 viewers and the result is shown in Table 2.

Table 2: The mean score and the standard deviation of the viewer's satisfaction towards the film

Item	Satisfaction		
	$\bar{x}$	S.D.	Level
1. The cinema's suitability	3.89	0.71	High
2. The sequence of the film	3.69	0.89	High
3. The characters	4.00	0.74	High
4. The meaning portrayed	4.02	0.75	High
5. The music and sound effects	4.00	0.75	High
6. The running time	4.16	0.73	High
7. The contents and the appropriateness	4.14	0.71	High
8. The ability to understand the community	4.04	0.74	High
9. The ability to understand the community life	4.01	0.76	High
10. The student's ability to make a short film	4.05	0.76	High
Total	**4.00**	**0.75**	**High**

It was found that the viewer's satisfaction towards the student documentary short film on disadvantaged people in the community under the bridge zone 1 in Bangkok entitled "UTOPIA" was 4.00 on average with S.D. of 0.75. This means that the satisfaction was at a high level. The satisfaction met the research hypothesis.

DISCUSSION

The development of the student documentary short film on disadvantaged people in the community under the bridge zone 1 in Bangkok entitled "UTOPIA" met the research hypotheses. This was mainly because the development of the student documentary short film followed the 3 P's principle and it was screened in an actual cinema. Further, the film was uploaded on the Faculty's website (FIET Tube) which is a new medium and channel for education invocation. This is in compliance with the idea proposed by Netpohkaew (2002) in that new media will enable the senders and the recipients to make a two-way communication and that the media can convey many kinds of message at the same time, including pictures, sounds and texts. This means that the two-way communication is more effective in any network.

The quality of the contents and the quality of presentation of the student documentary short film on disadvantaged people in the community under the bridge zone 1 in Bangkok entitled "UTOPIA" were excellent because the researchers followed the ADDIE Model in which the research began with content analysis (Analysis) and then the contents were designed to fit the short film criteria (Design). Further, the film was developed (Development) to be used in a new medium (Implementation). Then, the film was screened and evaluated (Evaluation). Each step was supervised by scholars for quality control and the suggestions received were used to improve the quality of contents and presentation.

The viewer's satisfaction towards the student documentary short film on disadvantaged people in the community under the bridge zone 1 in Bangkok entitled "UTOPIA" was at a high level. This was similar to the results done by Rewatto's (2004) study regarding the problem of teaching moral and ethical values among primary students in Bangkok in that the developed media was perceived with a high level of satisfaction.

FURTHER RESEARCH RECOMMENDATIONS

1. The development of infographics on Facebook for the disadvantaged community could be conducted so that the history and the achievements of the community can be accessed easily and be distributed to a wider audience.
2. There should be a study regarding the student's satisfaction towards Action Learning instruction in which students collaborate with the local community near the university.

References

Chandeerean, S. (2010). *Factors which affect the selection of film viewing among Bangkapi audience in Bangkok* (pp. 1-3). Master's thesis in Mass Communication. Bangkok: Ramkhamhaeng University.

Faculty of Industrial Education and Technology. (2014). [Online Retrieval] Available: http://www.fiet.kmutt.ac.th/home/index.php/about-faculty/2010-06-28-18-07-29.

King Mongkut's University of Technology Thonburi. (2015). *Report on the Project "Camera Man Teaching Juniors to Create a Short Film on the Nation's 12 Values"* (p. 18). Bangkok: Faculty of Industrial Education and Technology.

National Education Commission. (1997). *Thailand's National Constitution B.E. 2541 (1998)* (p. 2). Bangkok: Thipwisut.

National Education Commission. (1999). *National Education Act* (p. 3). Bangkok: Prikwarn.

Netpohkaew, A. (2002). Communication in New Media in an IT Society (pp. 80-91). *Issaraparithat*. Vol. 1 No. 2.

Ratchaniwat, D. (2005). *An Introduction to Films* (pp. 1-3). Bangkok: Ramkhamhaeng University Press.

Rewatto, S. (2004). *The problem of teaching moral and ethical values among primary students in Bangkok* (p. 1). Master's thesis in Educational Measurement and Assessment. Bangkok: Ramkhamhaeng University.

The Development Of Learning Resource, The Creation Of Public Relations Media And The Provision Of Special Activities In The Project Entitled "Thoughtful Industrial Teachers And The Learning Resource To Promote The Local Wisdom About Thai Coconut Shell At Lang Suan Thonburirom Community"

Pornpapatsorn Princhankol
King Mongkut's University of Technology Thonburi
pornpapatsorn.pri@kmutt.ac.th

Kuntida Thamwipat
King Mongkut's University of Technology Thonburi
Kuntida.tha@kmutt.ac.th

Tanakrit Jaipet
King Mongkut's University of Technology Thonburi
tanaterm@gmail.com

Tanachart Fuengket
King Mongkut's University of Technology Thonburi
korpaiii33@gmail.com

Siripak Meranon
King Mongkut's University of Technology Thonburi
bubbergummy@gmail.com

ABSTRACT
The purposes of this study were a) to develop the learning resource, to create public relations media and to provide special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community", b) to examine the quality of the public relations media and the special activities, and c) to determine the satisfaction of the sampling group.
The instruments used were the public relations media and the special activities, content and media quality assessment forms, and satisfaction survey form filled out by the sampling group. Based on the findings, it was concluded that the quality of the public relations media and the provision of the special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community" was of an excellent quality, with the average score of 4.67 and S.D. of 0.46. The media quality was 4.87 on average with S.D. of 0.14. The public relations media and the special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community" were then used with 70 residents. It was revealed that the satisfaction was at the highest level, with the average score of 4.57 and S.D. of 0.50. It was recommended that the public relations media and the special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community" can be used for the public relations purpose.

Keywords: Learning Resource,Public Relations Media ,Special Activities, The Local Wisdom ,Thai Coconut Shell

BACKGROUND AND SIGNIFICANCE
Lang Suan Thonburirom Community used to be a large filed for farmers. In the beginning there were only 5 families and they grew rice. Later on, they grew orange but they had to stop growing them due to the salty water quality which reduced the quantity and the quality of their crop. The governmental department, therefore, expropriated the land to make a public park. The owners of the land had to give their title deed to the local banks to take out a mortgage for their daily expense. When the bank sold the land to the private companies, the local people lost their right to the land, resulting in their resident status instead of ownership. This community is located at Moo 2, Suan Thonburirom Park, Bangmod, Toong-kru, Bangkok, right next to King Mongkut's University of Technology Thonburi (KMUTT). At the present moment, there are 1,045 residents (525 males and 520 females). There are 165 families and 230 houses. Around 10% of the population is over 60 and 14.4% is aged between 51-60 years old.

Due to the fact that there will be more senior people in Lang Suan Thonburirom Community, it is important to take care of them. Therefore, one local club for the elderly has been established by Mr. Wiroj Kamjul (the chairperson) and there are many activities for the elderly such as prayer activity on the weekend as well as daily and community cleaning every month. Every activity is under the supervision of Mr. Samak Pajongkitjakarn. Due to the fact that there are many coconut trees in the community, there is a man of local wisdom who knows a lot about Thai coconut shell, namely Mr. Jamnong Krueaphu, aged 76, who used to work at KMUTT. However, there is a lack of people to receive and appreciate this local wisdom (Pajongkitjakarn, 2015).

Although the elderly people have been participating in many activities, they have to experience many changes in them, especially their physical body which is deteriorating every day due to their old age, resulting in their illness and dependency on others. Another change is their role in the family. After retirement, they receive less income and their status in the family has changed from the breadwinner to the resident. In some families, their children have moved out and the elderly have to live on their own. With many economic and social changes in the society, the role of the elderly has changed dramatically because in the internet age people can gain access to the wealth of information on the internet. The elderly have lost their role in distributing their knowledge and experience to the younger generation. Moreover, with the changes in Thailand where more and more cultural practices from the Western societies are coming, the elderly might not be able to cope with the changes very well. They might feel worthless and there is a generation gap, resulting in mental issues. Therefore, the elderly need to learn new things and develop themselves all the time to live a happy life in the society.

The researchers have collaborated with the student club from the Faculty of Industrial Education and Technology to explore the issues within Lang Suan Thonburirom Community and have found that although there is a hall in the community, it is in a desolate state. Moreover, there is a learning resource to promote the application of Thai coconut shell but there is a lack of new generation to learn, resulting in a shortage of products made of Thai coconut shell. It is likely that this local wisdom will disappear from the community.

Therefore, the researchers have launched the project entitled “Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community” with the aim to develop the community in terms of area and learning resource so that the community will be a learning community for the local wisdom about Thai coconut shell with exhibitions, posters, local presenters as well as leaflets and banners.

Yet, the launched project could not have been successful unless the project was covered in the local media and reached the target group. Therefore, the researchers have also created public relations media as well as provided special activities in the project “Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community” so that the general public will be aware of the project, resulting in collaboration from many sectors as well as participation from the wider community to achieve success.

RESEARCH OBJECTIVES

1. To develop learning resources, to create public relations media and to provide special activities in the project “Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community”
2. To examine the quality of the learning resource and the special activities in the project “Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community”
3. To determine the satisfaction of the sampling group towards the learning resource and the special activities in the project “Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community”

RESEARCH HYPOTHESES

1. The learning resource, the public relations media and the special activities in the project “Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community” will be of good quality.
2. The satisfaction of the participants towards the public relations media and the special activities in the project “Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community” will be at a high level or above.

EXPECTED OUTCOMES

1. There will be the learning resource, the public relations media and the special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community"
2. The learning resource, the public relations media and the special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community" will be useful and can be used in real life.

RESEARCH SCOPE

SAMPLING GROUP

The sampling group in this study consisted of 70 residents living in Lang Suan Thonburirom Community.

Expert Panel

The expert panel consisted of experts, or those who have knowledge, skills, experience and abilities to evaluate the quality of the learning resource, the public relations media and the special activities. They were chosen using purposive sampling method.

1. There were 3 experts in contents in the panel. They have knowledge of Thai coconut shells and know how to grow herbs in Lang Suan Thonburirom Community.
2. There were 3 experts in media in the panel. They hold at least a Master's degree or have worked at least 3 years in the area of media creation and public relations.

RESEARCH INSTRUMENTS

The research instruments used in this study into the development of learning resource, the creation of public relations media and the provision of special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community" were as follows:

1. The learning resource about the local wisdom at Lang Suan Thonburirom Community. There were exhibitions, posters, local presenters as well as leaflets and banners.
2. The public relations media consisted of printed media (poster in A3 size, vinyl of 4 x 1.5m^2 in size and Japanese flag), online media (facebook cover), audio-visual media to advertise the project and special activities to allow participants to engage and learn about Thai coconut shell and how to grow Thai herbs
3. The quality assessment forms with a five-point Likert's scale for the contents and for the media.
4. The satisfaction survey form with a five-point Likert's scale to be filled out by the sampling group.

THE DEVELOPMENT OF LEARNING RESOURCE, THE CREATION OF PUBLIC RELATIONS MEDIA AND THE PROVISION OF SPECIAL ACTIVITIES IN THE PROJECT "THOUGHTFUL INDUSTRIAL TEACHERS AND THE LEARNING RESOURCE TO PROMOTE THE LOCAL WISDOM ABOUT THAI COCONUT SHELL AT LANG SUAN THONBURIROM COMMUNITY"

PLANNING AND DATA PREPARATION

To initiate the study into the development of learning resource, the creation of public relations media and the provision of special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community", the researchers and the project committee designed the type of learning resource and the kind of media for the public relations in relation to the participants. After the relevant information had been gathered, the researchers began designing the media and the activities.

DESIGNING THE LEARNING RESOURCE, THE PUBLIC RELATIONS MEDIA AND THE ACTIVITIES

In this study into the development of learning resource, the creation of public relations media and the provision of special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community", the researchers designed the learning resource, the public relations media and the activities according to the committee. Therefore, the researchers designed the printed media (poster in A3 size and vinyl of 4 x 1.5m^2 in size), the audio-visual media, the mascot for the project and the special activities (inauguration of the learning resource centre about Thai coconut shell and growing herbs and vegetable).

ASSESSMENT

The researchers asked the expert panel to assess the quality of the learning resource, the public relations media and the special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the

Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community". Afterwards, the researchers revised the learning resource, the public relations media and the special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community" so that they were better in quality.

DEVELOPMENT

The researchers developed the learning resource, the public relations media and the special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community" according to the assessment feedback.

DATA COLLECTION

1. The researchers designed the learning resource, the public relations media and the special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community".
2. The expert panel and the project team (including the chairperson of the community) assessed the designed learning resource, the designed public relations media and the designed special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community" before the development.
3. After the feedback, the researchers developed the learning resource, the public relations media and the special activities and invited the sampling group to participate in the project and then asked them to expression their satisfaction towards the project.
4. The researchers evaluated the research project according to the satisfaction survey forms filled out by the participants and used this as a way to develop a future project.

RESEACH FINDINGS

THE LEARNING RESOURCE FOR THE LOCAL WISDOM ABOUT THAI COCONUT SHELL



Figure 1: The learning resource about Thai coconut shell at Lang Suan Thonburirom Community

The learning resource about Thai coconut shell at Lang Suan Thonburirom Community consisted of exhibitions, posters, local presenters, leaflets and banners. The quality of the contents as assessed by the panel of experts was 4.83 on average with standard deviation of 0.29. In other words, it was of an excellent quality and it can be used in the real context.

THE CREATION OF PUBLIC RELATIONS MEDIA AND THE PROVISION OF SPECIAL ACTIVITIES IN THE PROJECT "THOUGHTFUL INDUSTRIAL TEACHERS AND THE LEARNING RESOURCE TO PROMOTE THE LOCAL WISDOM ABOUT THAI COCONUT SHELL AT LANG SUAN THONBURIROM COMMUNITY"

There were the following public relations media and special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community": the printed media (poster in A3 size, vinyl of 4 x 1.5m^2 in size and Japanese flag), the online media (facebook cover), the audio-visual media, the special activities to allow participants to engage and learn about Thai coconut shell and how to grow Thai herbs.



Figure 2: Public Relations Media **(**Poster in A3 size**)**



Figure 3: Public Relations Media **(**Vinyl**)**



Figure 4: Public Relations Media **(**facebook banner**)**



Figure 5: Public Relations Media **(**Japanese flag**)**



Figure 6: Audio-visual media

THE QUALITY ASSESSMENT BY THE EXPERT PANEL IN THE PROJECT "THOUGHTFUL INDUSTRIAL TEACHERS AND THE LEARNING RESOURCE TO PROMOTE THE LOCAL WISDOM ABOUT THAI COCONUT SHELL AT LANG SUAN THONBURIROM COMMUNITY"
The quality assessment can be seen in Table 1.

Table 1: The average score of the quality assessment by the experts in contents and the experts in media creation

Assessment	$\bar{x}$	S.D.	Meaning
1. The content quality as assessed by the experts in contents	4.67	0.46	Excellent
2. The media quality as assessed by the experts in media	4.87	0.14	Excellent

According to Table 1, it was found that the content quality was 4.67 on average with standard deviation of 0.46. In other words, the contents were of an excellent quality. The media quality was 4.87 on average with standard deviation of 0.14. In other words, the media were of an excellent quality.

THE SATISFACTION TOWARDS THE PUBLIC RELATIONS MEDIA AND THE SPECIAL ACTIVITIES IN THE PROJECT "THOUGHTFUL INDUSTRIAL TEACHERS AND THE LEARNING RESOURCE TO PROMOTE THE LOCAL WISDOM ABOUT THAI COCONUT SHELL AT LANG SUAN THONBURIROM COMMUNITY"
The sampling group of 70 residents in the Lang Suan Thonburirom Community, chosen using purposive sampling method filled out the satisfaction survey form. Their satisfaction can be seen in Table 2.

Table 2: The average score of the satisfaction towards the public relations media and the special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community"

Item	Data Analysis		
	$\bar{x}$	S.D.	Level
1. Poster	4.51	0.50	The Highest
2. Vinyl	4.55	0.51	The Highest
3. Japanese flag	4.56	0.50	The Highest
4. Facebook banner	4.58	0.50	The Highest
5. Audio-visual media	4.57	0.50	The Highest
6. Inauguration day	4.60	0.50	The Highest
7. Seminar	4.64	0.48	The Highest
Total Average	**4.57**	**0.50**	The Highest

According to Table 2, the total average score of the sampling group's satisfaction towards the public relations media and the special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community" was 4.57 on average with standard deviation of 0.50. In other words, they expressed the highest level of satisfaction.

DISCUSSION
In this study into the learning resource, the public relations media and the special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community", there were exhibitions, posters, local presenters, leaflets and banners to advertise the project. The public relations media were 1) printed media which were poster, vinyl and Japanese flag, 2) online media which was facebook cover, 3) audio-visual media to advertise the project, and 4) special activities such as inauguration of the project and seminar. To develop and to design the project, the researchers adopted the theory in publishing media as well as ADDIE Model so that the public relations media and the special activities were effective and could be used in the real context.

As for the content quality, the researchers as well as the student club from the Faculty of Industrial Education and Technology in collaboration with the local community have done the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom

Community" to develop the learning resource about the community's history and the local wisdom about Thai coconut shell and the contents were of an excellent quality ($\bar{x}$=4.67, S.D.=0.58). This is similar to the research study by Karnika Utnunkarn (2010) in that the activities regarding flowers in Thai literature as a Royal Project under the patronage of Princess Maha Chakri Sirindhorn were of an excellent quality ($\bar{x}$=4.70).
As for the media quality, the researchers have developed the public relations media and the special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community" in accordance with the feedback. The media were of an excellent quality ($\bar{x}$=4.87, S.D.=0.14). This complied with the research hypothesis. Moreover, the public relations media and the special activities have been used successfully in the real context. This is similar to the research study by Paveena Thambanharn and Wuttipong Phansathan (2013) in that their project to develop the learning resource for the community under bridge zone 1 was of a good quality in terms of media creation ($\bar{x}$=4.47, S.D.=0.63).

As for the satisfaction, it was found that the sampling group of 70 residents in Lang Suan Thonburirom Community expressed the highest level of satisfaction towards the public relations media and the special activities in the project "Thoughtful Industrial Teachers and the Learning Resource to Promote the Local Wisdom about Thai Coconut Shell at Lang Suan Thonburirom Community" ($\bar{x}$=4.57, S.D.=0.50). The sampling group agreed that the project met their demands and that the project has made their community known to the general public. This was because the researchers have adopted many principles in special activities by playing with words and choosing the day of convenience. This is similar to the research by Siriwilai Puncharoen (2013) in that the participants expressed a high level of satisfaction towards the development of specific media to advertise the courses at the Faculty of Industrial Education and Technology ($\bar{x}$=4.40, S.D.=0.49).

SUGGESTIONS

SUGGESTIONS FOR RESEARCH APPLICATION

1. The developed learning resource, public relations media and special activities could be adopted and applied for self-study among learners both in and outside the classroom.
2. The learning resource and the public relations media can be used to distribute the information on a social network.

SUGGESTIONS FOR FUTURE RESEARCH

1. There should be a study into the development of learning resource regarding the local wisdom about Thai coconut shell at Lang Suan Thonburirom Community on a social network.
2. There should be a study into the development of learning resource and public relation media about herbs at Lang Suan Thonburirom Community.

References

Pajongkitjakarn, S. (2015). Chairperson of Lang Suan Thonburirom Community [Interview: 5 March 2015]

Utnunkarn, K. (2010). *The Development of Activities Regarding Flowers in Thai Literature in Schools as a Royal Project under the Patronage of Princess Maha Chakri Sirindhon* (p. B), Master's thesis in Industrial Education and Technology. Bangkok: King Mongkut's University of Technology Thonburi.

Thambanharn, P. and Phansathan, W. (2013). *The Development of Learning Resource for the Community under Bridge Zone 1 Regarding Electrical Appliance* (p. B), Master's thesis in Industrial Education and Technology. Bangkok: King Mongkut's University of Technology Thonburi.

Puncharoen, S. (2013). *The Development of Specific Media and New Media to Advertise the Courses at the Faculty of Industrial Education and Technology* (p. B), Master's thesis in Industrial Education and Technology. Bangkok: King Mongkut's University of Technology Thonburi.

APPENDIX



Figure 7: The Inauguration of the Exhibition



Figure 8: The Inauguration of the Exhibition



Figure 9: The Learning Resource to Promote the Local Wisdom



Figure 10: The Learning Resource to Promote the Local Wisdom

The Effect Of Ppse Preparation Process On Social Life Based On Teacher Candidates' Views

Fatma Susar Kırmızı
Pamukkale University, Education Faculty, Department of Elementary Education, Denizli-Turkey, fsusar@pau.edu.tr

Özge Tarhan
Pamukkale University, Education Faculty, Department of Social Studies Education, Denizli-Turkey, ocinar@pau.edu.tr

ABSTRACT
This study aimed to examine the views of university students studying in different departments (Turkish language, music, science, social studies, preschool and elementary education) of the Education Faculty of Pamukkale University in the 2014-2015 school year on the effect of the Public Personnel Selection Examination (PPSE) on social life. In the study, the "Open-Ended Question Survey on PPSE for Fourth Year Teacher Candidates" developed by the researchers was used. The open-ended question form was administered to the teacher candidates in their free time on a voluntary basis. The data were transferred to the computer environment and exposed to content analysis. The codes and themes were identified by both researchers. These codes and themes were presented in tables and interpreted. As a result of the study, the teacher candidates stated that in the process of preparing for PPSE, the exam negatively affected their budget, communication with the environment, personal relationships and participation in social life. In addition, they asserted that their levels of anxiety and stress increased due to the pressure from their environment and families in this process.

Key Words: PPSE, Teacher Candidates, Social Life, Anxiety.

INTRODUCTION
The importance of teachers and the education system in community development is an undeniable fact. Accordingly, the quality of the education system and teachers trained are of great importance. Developing reasonable educational policies for teachers, as an important part of the education system, to be trained and get appointed would large affect the future of a country. However, it is not possible to say that the Turkish Ministry of National Education and Higher Education Council produce long-term and effective policies. In recent years, getting appointed after graduation seems to be a major problem, or even an obstacle for teacher candidates. In the appointment process of the Ministry, the scores in PPSE, that is described as a selection examination, are considered rather than candidates' grade point averages in their diplomas from education faculties. Particularly, the difference between the number of teacher candidates and the number of teachers needed being large increases the importance of this test. Teacher candidates prepare for a test like a racing horse in their last year at university Having many moral and material problems, teacher candidates buy resource books, go to courses and practice test techniques to prepare for the test. On the other hand, PPSE, which is seen as an important step selecting and appointing teachers, has been a matter of discussion in the education world since its first administration.

Because the teaching profession requires a special talent, it is inevitable to meet a set of criteria to be able to be accepted to this profession. To perform their job in a professional way, teachers need to be equipped with an adequate level of knowledge on their subject area, teaching profession, education system and educational policies (Özden, 2002, 30). The goal of the process of teacher selection should be to select the right teacher having the adequate qualifications. Today, the selection of teacher candidates at every stage has had its place and importance in countries' agenda as in the past (Dilekmen, Ercoşkun&Nalçacı, 2005: 308). In Turkey, to be able to get appointed, teacher candidates have to be successful in the general knowledge, general ability and educational science sections in PPSE. For this reason, as university entrance exam is important in the Turkish education system that is based on tests, PPSE is that important in determining the future of teacher candidates (Karataş&Güleş, 2013).

Within the past of the tests administered to appoint teachers, the Ministry of National Education administered a "Teaching Proficiency Exam" between the years 1985-1991. After a short period of time, the Centre for Student Selection and Placement (CSSP) administered the "Public Profession Test" in 2001, and then the "Public Personnel Selection Examination" for appointing teaching as of 2002 (Safran, Kan, Üstündağ, Birbudak&Yıldırım, 2014; Yüksel, 2004). Previously, teachers used to be appointed directly, but today they need

to take PPSE and obtain a high score. Those who are successful in the exam are appointed within the available positions allotted by the Ministry of Finance. In other words, PPSE comes teacher candidates' way as an important obstacle in entering the profession (Okçu&Çelik, 2011). PPSE results are the primary determinant in the appointment of teacher candidates.

With a regulation in 2002, the Ministry decided that being successful in PPSE was as a prerequisite for teacher appointments (Official Gazette, 2002). A minimum score for each subject area was also set by the Ministry and the applications of those whose PPSE scores were below that minimum score are not accepted. Those whose applications are accepted are sorted based on their scores and teachers are appointed in accordance with the allotted number (Yüksel, 2004).

In the literature on teachers' acceptance to the profession, the criteria and systems that are followed in Turkey seem to be also used with respect to teacher training in the world in general. Most countries take precautions to improve the qualifications of the teachers that they appoint or employ. Exams similar to the Public Personnel Selection Examination (PPSE) that has been administered for quite a long time in Turkey can be seen in Germany, Austria, France, Spain, Luxembourg, and some states of the USA. These exams are sometimes paper-based, or can be based on interviews as in Belgium, Greece, Holland and Portugal. The exam that is used in Turkey is a central examination administered by CSSP. However, in many developed European countries, central examinations are rare because education is tied to local administrations. For example, whereas teacher candidates are employed in England by the schools that they applied through interviews, the situation is different in France. In France, the "Teacher Training Institutes" found within each university conduct a progressive set of exams consisting of a written exam, a sample lesson teaching and interviews measuring interests and attitudes towards the profession. A central examination, similar to the one in Turkey, is administered in the USA. This examination, which is called the National Teacher Examination, consists of three main sections including a pre-profession skill test (i.e. equal to the general culture and general ability sections of PPSE), subject area test (i.e. towards the subject area of teachers) and teaching knowledge and skills test (i.e. equal to the educational science section of PPSE). Although the examination is central in the USA, the teacher assignment or employment is not central. Each state set its own employment conditions and employ teachers by evaluation different sections of the exam differently. PPSE in Turkey and NTE in the USA have similarities in many aspects (Konca, 2010).

One of the main characteristics of PPSE is that it ensures the supply and demand balance in teacher employment. However, it also creates competition among teacher candidates. Teacher candidates' having anxiety related to PPSE and needing support from different organisations to be successful in the exam led to the emergence of private courses that help them prepare for PPSE (Atav&Sönmez, 2013; Karataş&Güleş, 2013; Kuran, 2012; Orbay&Öner, 2006). The fact that the variety of question types increased in the course of time also triggered the spread of private courses (Karataş&Güleş, 2013). Accordingly, the private courses towards PPSE became widespread across Turkey. Therefore, teacher candidates have difficulties in preparing for the exam in their final year as well as making payments for these private courses.

According to the data of Education and Science Employees Syndicate (Egitim Sen), while 22.814 teacher candidates among 127.973 taking the KPSS exam were employed in 2003, this rate of 40.922 out of 263.055 in 2013 (Egitim Sen, 2013). As is seen, in 2013, around 222.000 teacher candidates were unemployed after taking the exam. In 2014, 221.492 teacher candidates took PPSE. Among these teacher candidates, 132.743 applied for assignment, and 39.64 were assigned as teachers (Tarhan, 2015: 142). PPSE being obligatory for teacher assignment and not all teacher candidates being able to be assigned as teachers increase the psychological and financial problems that teacher candidates experience in the process of preparing for PPSE. The idea of failing in the exam and not being able to be assigned as a teacher causes a set of disturbances in individuals. Factors such as heavy work load, pressure from the environment and family, not being able to spare time for social life and financial problems are some of the reasons that increase anxiety levels of teacher candidates. To contribute to the solution of these problems and provide a scientific insight to the decisions to be taken for teacher appointment policies, this study was regarded as necessary. The aim of the study is to determine the effect of the process of preparing for PPSE on social life based on the views of teacher candidates studying their fourth year at an education faculty. In life with this aim, two research questions were addressed in the study:

1. How does the process of preparing for PPSE affect teacher candidates' social and personal life based on their views?
2. How does the process of preparing for PPSE affect teacher candidates' relationship with their families based on their views?

METHOD

In the study, case study design, a qualitative research method, was used. Case study aims at revealing existing samples of experiences with a question of how (Yıldırım&Şimşek, 2013). Among the case study designs, holistic single case design was used, and the views of the teacher candidates regarding the effects of the PPSE preparation process on them were examined. In single case designs, there is a single analysis unit (an individual, an institution, a program, a school, etc.) (Yıldırım&Şimşek, 2013).

Regarding case study as a method, Creswell (2007) described it as a qualitative research approach in which the researcher deeply examines one or more cases that are limited in time. Themes based on a case or cases are formed through data gathering tools including many sources (observations, interviews, visual-audio, documents, reports).

Participants

The participants of the study were 81 undergraduate students studying their fourth year at the Education Faculty of Pamukkale University in the fall term of the 2014-2015 academic year. The distribution of students across departments is as follows: Social Studies Education (n=18), Preschool Education (n=13), Elementary Education (n= 16), Science Education (n=11), Turkish Language Education (n=13) and Music Education (n=10).

Data Gathering Tool

In the study, the "Open-Ended Question Survey on PPSE for Fourth Year Teacher Candidates" developed by the researchers was used to gather the research data. A literature review was conducted while preparing the form, and the questions were formed accordingly. The open-ended questions were consulted to the views of four faculty members who were experts in the area. The survey was finalized based on the feedback received from the experts with an personal information form added. The form administered to the teacher candidates consisted of three open-ended questions and a personal information form.

Data Gathering and Analysis

The open-ended question survey was administered to the teacher candidates in their free time on a voluntary basis. Prior to the analysis of the data gathered through the interviews with the teacher candidates, they were transcribed and transferred to the computer environment. The surveys administered to the participants were examined one by one, and it was checked whether the surveys were filled in accordance with the instructions stated. The survey forms were given a number starting from 1. The data were then analysed by both researchers. To determine the consistency of the codes identified during the examinations, an agreement percentage was calculated. To calculate the reliability coefficient for each question, the formula (Reliability=Agreement/Disagreement+Agreement x 100) was used. The reliability coefficient for the first question was 92, for the second question 82, and for the third question 88. The codes that were related were combined, and the themes were formed. Quotations were gathered under similar statements to explain the codes, and these were presented in tables.

FINDINGS

In this section of the study, the findings obtained from the analysis of the data were presented in tables and interpretations were made. As a result of the analyses, the themes "Social Problems Experienced in the Process of Preparing for the Exam" and "Relationship with Families" were revealed. The participants were firstly asked how PPSE affected their social life, and based on their answers, the theme "Social Problems Experienced in the Process of Preparing for the Exam" and the codes under this theme are presented in Table 1.

Table 1. Themes, Codes and Frequencies Revealed from the Data

Themes	Codes	Number and Percentage of Those Who Stated Views on Codes
1. Theme: Social and Personal Life	1. Limitation of Social Life	29 (%36.70)
	2. Inhibition of Personal Development	22 (%27.84)
	3. Psychology of Loneliness	21 (%26.58)
	4. Not being affected	7 (%8.86)
2. Theme: Relationship with Families and Finance	1. Pressure from Family	25 (%30.86)
	2. Financial Problems	40 (%49.38)

As is seen in Table 1, the theme "social and personal life" was revealed based on the codes "limitation of social life, inhibition of personal development and psychology of loneliness". Most of the teacher candidates (n=29, 36,70%) stated that PPSE limited their social life. The rate of those who said their personal development was negatively affected were also high (n=22, 27,84%). The teacher candidates (n=21 26,58%) expressed that in the process of preparing for PPSE, they were in a psychology of loneliness due to studying and this negatively affected their communication with their social environment. The rate of the participants who said they were not affected by the preparation process (n=7, 8,86%) was lower than the that of others.

Similarly, as is seen in Table 1, the theme "relationship with families and finance" theme was revealed based on the codes "pressure from family" and "financial problems". Within the code "pressure from family", 25 teacher candidates (30,86%) stated that they had various problems related to their families in the process of preparing for PPSE. The participants had difficulties with their families and the immediate environment of their families due to reasons such as the stress of preparing for the exam and the possibility of not being able to be appointed. This situation also made the preparation process harder. Within the code "financial problems", 40 teacher candidates (49,38%) stated a view. Situations such as having difficulty in making payments for the course, regarding the expenses in PPSE preparation process as meaningless, and not being able to meet their own needs due to the test fees caused disturbance in the participants.

Findings for the First Research Question and Interpretations

The teacher candidates' views related to the codes "limitation of social life, inhibition of personal development, psychology of loneliness, and not being affected" under the theme "social and personal life" are presented in Table 2.

Table 2. Views related to the codes "limitation of social life, inhibition of personal development, psychology of loneliness, and not being affected" under the theme "social and personal life"

Codes	Teacher Candidates' Views	f	%	Total frequency and Percentage
Limitation of social life	The high level of stress caused by the fear of unemployment negatively affects our social life.	7		29 (36.70%)
	Thinking that I have to study hard for PPSE causes limitations in my social life.	5		
	PPSE has totally captured me. I sometimes want to do things like going out and have fun, but I give up when I think of PPSE.	3		
	My success in PPSE determining the future of my life led me to isolate myself from social life.	3		
	I want to have a social life, but it seems weird when my friends study and I don't. That's why I study hard.	3		
	I can't take part in social activities because I prepare for the exam. We can't be free like in our first years at university.	2		
	Because PPSE is a milestone in my life, I study more and go out less.	3		
	I feel self-reproach when I spend time outside, so I gave a break to my social life.	3		
Inhibition of Personal Development	I study for the exam instead of using my time in courses to develop my skills.	7		22 (27.84%)
	I can't find the time for my social life because of studying. Even if I participate in a social activity, I feel uncomfortable because I spend time outside and don't study.	5		
	I can't find time for myself because of studying for PPSE.	3		
	I reduced the time I spend for social activities.	5		
	I can't find the time for reading, concerts and university clubs because of studying.	2		
Psychology of loneliness	Our behaviours towards the people around us changed due to stress. I have less friends who want to see me.	5		21 (26.58%)
	You have poor communication, chats, sincereness and environment. I couldn't get along with my friends.	7		
	I have a life away from my family because I prepare for the exam.	7		
	I allot the time that I would spend with my friends or family to PPSE. I have a life to myself.	4		
Not being affected	Because I'm not a person with a busy social life, it didn't affect me much. I can do what I used to do before.	4		7 (8,86%)
	PPSE contributes to teacher candidates' development in terms of its content. That's why I enjoy and motivate myself while studying. It doesn't affect my social life negatively.	3		

As is seen in Table 2, as the anxiety of unemployment experienced in the process of preparing for PPSE affected teacher candidates' inner world as well as causing problems with their friends. With respect to the teacher candidates' views in all the codes under the theme of social life, the situations that were mostly mentioned included those such as "studying hard, stress due to the process of preparing for the exam, pressure from the family and environment, not being able to allot time for social activities, loneliness, and guilty conscious because of not being able to do what they want" As can be seen in the quotations, teacher candidates go through a busy work pace to prepare for PPSE. Most of the participants stated that PPSE negatively affected their interaction with their environment, social relationships and participation to social activities. Twenty-nine teacher candidates (36,70%)

asserted that the process of preparing for the exam limited their social life. Twenty-two teacher candidates (27,84%) said that they were away from the activities that wanted to participate due to the busy work pace, the fear of unemployment, and pressure from family and environment. Whereas 21 participants (26,58%) thought that PPSE destroyed the communication with friends and reduced the sincerity, four participants (5,06%) asserted that they allotted the time that they would spend with family and friends to PPSE.

Findings for the Second Research Question and Interpretations

The codes "family pressure and financial problems" were identified to answer the second research question, and the theme "family relationship and finance" was revealed. The teacher candidates' views on these codes are presented in Table 3.

Table 3. Views on the codes "family pressure and financial problems" under the theme "family relationship and finance"

Codes	Teacher Candidates' Views	f	%	Total frequency and Percentage
Pressure from Family	I have problems with my family because they pressure me to prepare for the exam.	8	9.87	25 (30.86%)
	It will be hard to face my family if I don't get the score I need in PPSE.	7	8.64	
	I will be in a bad position against the environment of my family (e.g. relatives, friends) if I fail in PPSE.	5	6.17	
	My family's expectation that I will be successful in the exam increases my anxiety even more.	3	3.70	
	I feel uncomfortable when my family tells me to study even though I do.	2	2.46	
Financial Problems	Studying for PPSE caused financial problems in my life.	10	12.34	40 (49,38%)
	I could do better things with the money I paid to the private course.	8	9.87	
	My family both pays for my private course and sends me pocket money. I feel bad against my family.	7	8.64	
	The book expenses also give me a hard time apart from the course expenses.	4	4.93	
	If a teacher candidate has financial difficulties, his/her preparation for PPSE and employment gets even more difficult.	3	3.70	
	I had to work to pay for the course fee.	3	3.70	
	Spending money for PPSE decreased my life quality. I can't spare money for the things I want to do.	2	2.46	
	I think I waste my money by preparing for PPSE.	2	2.46	
	I can't find a source to pay for my course fee.	1	1.23	

As is seen in Table 3, 25 teacher candidates (30,86%) stated that they "had problems their families in the process of preparing for PPSE". Eight teacher candidates (9,87%) said "they had pressure from their families", seven candidates (8,64%) said "they would feel bad against their families", five candidates (6,17%) said "they would be in a difficult position if they fail in the exam", three candidates (3,70%) said "the pressure from their families to be successful in the exam caused stress", and two candidates said "they had problems with their families regarding their studying performance". When the the code "family pressure" was examined, the teacher candidates were found to have problems regarding the probability of being successful in the exam with their families. The quotations show that the teacher candidates not only had negative feelings related to their family but also the environment of their family. They stated that "they would have problems in many aspects if they failed the exam".

Forty teacher candidates (49,38%) stated that they stated views related to the financial problems they had in the process of preparing for PPSE. Remarkably, 10 teacher candidates (12,34%) asserted that "they had financial problems in the process of preparing for PPSE". On the other hand, eight participants (9,87%) said "they could do better things with the money they paid to the course", seven participants (8,64%) said "they were

uncomfortable because their family both paid for the course fee and gave them pocket money", four participants (4,93%) said "the books that they bought for PPSE challenged them economically", three participants (3,70%) said "preparing for PPSE was difficult for teacher candidates with financial problems", three participants (3,70%) said "they had to work to pay the course fee", two participants (2,46%) said "their life quality decreased because of paying the course fee", two participants (2,46%) said "the money spend for PPSE was meaningless", and one participant said "they could find a source to pay the course fee". When the quotations regarding the code "financial problems" were examined in overall, the teacher candidates were found to have financial problems due to preparing for PPSE (e.g. course fees and buying books). Families supporting teacher candidates financially also caused difficulties for them. Moreover, some teacher candidates had to work to overcome the difficulties stemming from the process of preparing for PPSE. They thought they could spend the money they invested in the process of preparing for PPSE more meaningfully. The teacher candidates and their families experienced serious financial problems due to PPSE in students' final year at university.

RESULTS, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

With regard to the process of preparing for PPSE, the teacher candidates referred to situations such as "studying hard, stress due to the process of preparing for the exam, pressure from the family and environment, not being able to allot time for social activities, not being able to spend enough time with friends, and thus the feeling of loneliness, or guilty consciousness when they participate in social activities". The process of preparing for PPSE causing various difficulties and the fear of unemployment worn out the candidate psychologically. According to the results of the study, 51 teacher candidates (64,54%) stated that PPSE negatively affected their communication with their environment, personal development and participation in social activities. Twenty-one teacher candidates (26,58%) asserted that they had a life away from their family and friends because of the heavy study load in the process of preparing for PPSE. Karadeniz and Demir (2010) also revealed similar findings in their study. They reported that teacher candidates preparing for PPSE were born out psychologically because of the exam, and the preparation process negatively affected their participation in social, sports and arts activities. This result is consistent with the study of Sezgin and Duran (2011). They reported that PPSE negatively affected most participants' communication with the environment and social relationships. On the other hand, seven teacher candidates (8,86%) emphasized that due to not having a social life at university, the heavy coursework did not influence their social life. Based on the data, it was found that the heavy work load and the idea of getting a high score and get appointed negatively affected teacher candidates' participation in social activities.

Twenty-five teacher candidates (30,86%) stated that they had various problems related to pressure from their families in the process of preparing for PPSE. The situations that the candidates mostly encountered regarding the pressure from family were families pressuring them to prepare for the exam (n=8, 9,87%) and a psychological process that they would experience when they failed the exam (n=7, 8,64%). The teacher candidates felt themselves bad towards their family and also the environment of their family in the process of preparing for the exam. Failing the exam was a situation for the participants that was highly negative and needed to give an account of. The findings revealed are consisted with previous research. Gündoğdu, Çimen and Turan (2008) aimed to identify teacher candidates' views on PPSE in a study with third and fourth year students from different departments of an education faculty. A questionnaire was used as the data gathering tool, and the teacher candidates were found to be afraid of the pressure from their family and environment when they would not be get appointed as a result of PPSE. Sezgin and Duran (2011) investigated the effects of PPSE on social life in a study with 47 teacher candidates graduated from the social studies and Turkish language teaching departments of an education faculty and took the exam the same year. According to the results of the study based on semi-structured interviews, 35 teacher candidates (74%) stated that their relationships with family and friends weakened in the process of preparing for the exam. Temur, Özkan, Atlı and Zırhlıoğlu (2011) aimed to identify teacher candidates' level of anxiety regarding PPSE in a study with 250 participants of fourth year students from nine different departments of an education faculty. At the end of the study, a significant relationship was revealed between parents' attitudes and teacher candidates' levels of anxiety towards PPSE.

According to the 40 teacher candidates (49,38%) participated in the study, serious financial problems were experienced to pay for the expenses came up in the process of preparing for PPSE. These financial problems affected the candidates as well as their families. The candidates (n=8, 9,87%) thought that they could have a better life with the money they spent to prepare for PPSE. Families paying for their course fee caused the candidates feel bad towards them (n=7, 8,64%). As the teacher candidates had difficulty in paying the course fee, they also found it difficult to pay for book expenses (n=4 4,93%), and some of them had to work (n=3, 3,70%). This situation creates inequality of opportunities in terms of preparing for the exam. Preparing for PPSE brings many financial problems for the teacher candidates. This preparation process that candidates go through in their last year at

university and the expenses in this process can be meaningless for them. These expenses could be used for more meaningful activities such as cinema, personal development, music and books. This result support the results of Gündoğdu, Çimen and Turan (2008).In their quantitative study with teacher candidates, the researchers found that the candidates experienced financial problems in the process of preparing for the exam. In a quantitative study with 539 teacher candidates, Karataş and Güleş (2013) found that there was a need for support activities such as courses and seminars while preparing for PPSE. On the other hand, what kind of problems teacher candidates experience in the process of preparing for PPSE seems to be a topic that has not been widely studied in the literature. Of course, teacher candidates experience problems such as anxiety, worry and stress in the preparation process. However, the fact that the reasons behind these problems could be financial deficiencies. Unfortunately, private courses turning the PPSE preparation process to an opportunity and directing teacher candidates to these places to prepare for the exam is a reflection of capitalism on life.

The following suggestions are offered based on the results of the current study: Teacher candidates start studying for PPSE mostly in their fourth year at faculty. Studying hard in the last months is not enough to be successful in the exam. For success, there is a need for preparation in a longer period and in a planned way, and practices should be implemented to overcome test anxiety. Expanding this process throughout the last two years would make them spend more time for their social lives. In addition, consciousness-raising programs should be organised so that families can support teacher candidates in this process. Families should be informed about the content of PPSE. Psychological Counselling and Guidance departments of universities should support teacher candidates in the preparation process. The financial problems experienced by teacher candidates in the process of preparing for PPSE and their reflections on the candidates should be comprehensively investigated by researchers. Inequality of opportunities due to financial problems should be examined from a scientific perspective by both educators and economy specialists.

References

Atav, E. &Sönmez, S. (2013). ÖğretmenadaylarınınKamuPersoneliSeçmeSınavı (KPSS)'nailişkingörüşleri. *HacettepeÜniversitesiEğitimFakültesiDergisi*, *ÖzelSayı*(1), 01-13.

Creswell, J.W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions (second edition). London: Sage.

Dilekmen, M., Ercoşkun, M. H. veNalçacı, A. (2005). ÖğretmenAdaylarınınAkademikve KPSS BaşarılarınınÇeşitliDeğişkenlerAçısındanİncelenmesi. *KazımKarabekirEğitimFakültesiDergisi,* (11), 304-315.

Gündoğdu, K., Çimen, N., veTuran, S. (2008). ÖğretmenAdaylarınınKamuPersoneliSeçmeSınavına (KPSS) İlişkinGörüşleri. *Ahi EvranÜniversitesiKırşehirEğitimFakültesiDergisi (KEFAD),* 9 (2), 35-43.

Karadeniz, Y. &Demir, S. B. (2010). SözleşmeliÖğretmenlikUygulamasınınDeğerlendirilmesi. OndokuzMayısÜniversitesiEğitimFakültesiDergisi, 29 (2), 55- 77.

Karataş, S. &Güleş, H. (2013). ÖğretmenAtamalarındaEsasAlınanMerkeziSınavın (KPSS) ÖğretmenAdaylarınınGörüşlerineGöreDeğerlendirilmesi. *KuramsalEğitimBilimDergisi,* 6 (1), 102-119.

Konca, F. (2010). *KPSS BenzeribirsınavsadeceTürkiye'de mi var?* http://forum.memurlar.net/konu/876854/ (Access date: 19. 08. 2015)

Kuran, K. (2012). ÖğretmenAdaylarının KPSS KursuVerenDershanelereveKpss'yeİlişkinGörüşleri. *Mustafa Kemal ÜniversitesiSosyalBilimlerEnstitüsüDergisi,* 9 (18), 143-157.

Orbay, M. veÖner, F. (2006). *KPSS İle ÖğretmenAtamasıHakkındaBirDeğerlendirme*. http://www.memurlar.net /haber/60243/ (Access date: 18. 08. 2015)

Okçu, V. &Çelik, H. C. (2011). ÖğretmenadaylarınınKPSS'yeilişkingörüşlerininöğretmenlikmesleğineyöneliktutumlarınaetkisi, *The International Journal of Research in Teacher Education*, 1(2), 30-54.

Özden, Y. (2002), EğitimdeYeniDeğerler, PegemaYayıncılık, Ankara.

ResmiGazete (03.05.2002). *KamuGörevlerine İlk DefaAtanacaklarİçinYapılacakSınavlarHakkındaGenelYönetmelik*. No: 24744.

Safran,M., Kan, A., Üstündağ, M.T., Birbudak, T. S. &Yıldırım, O. (2014). 2013 KPSS SonuçlarınınÖğretmenAdaylarınınMezunOldukları AlanlaraGöreİncelenmesi. *EğitimveBilim,* 39 (171). 13-25.

Sevindik, T. (2014). *KPSS veTürkiyeGerçeği*, http://www.tuncaysevindik.com/manset-oku/12 (Access date: 18.08. 2015).

Sezgin, F. & Duran, E. (2011). KamuPersoneliSeçmeSınavı'nın (KPSS) ÖğretmenAdaylarınınAkademikveSosyalYaşantılarınaYansımaları. *TürkiyeSosyalAraştırmalarDergisi,* 15 (3), 9-22.

Tarhan, Ö. (2015). ÖğretmenEğitimiveÖğretmenYetiştirmeAçısındanMilliEğitimŞuralarınınDeğerlendirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal,* Volume 2(2), 133-147.

Temur, H. B., Özkan, Z., Atlı, M., &Zırhlıoğlu, G. (2011). YüzüncüYılÜniversitesiEğitimFakültesi Son SınıfÖğrencilerininKamuPersoneliSeçmeSınavı İle İlgiliKaygıDüzeylerineEtki Eden FaktörlerinBelirlenmesi, *VAN/YYÜ EğitimFakültesiDergisiÖzelSayısı,* 154–168.

Yıldırım, A. &Şimşek, H. (2013). SosyalBilimlerdeNitelAraştırmaYöntemleri (6th Edition). Ankara: SeçkinYayıncılık.

Yüksel. S. (2004). *ÖğretmenAtamalarındaMerkeziSınavUygulamasının (KPSS) Değerlendirilmesi.* XIII. UlusalEğitimBilimleriKurultayında (6-9 Temmuz) SunulmuşSözlüBildiri, İnönüÜniversitesi, Malatya, Türkiye. http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/118.pdf (Access date: 15. 07. 2015)

ITEC 2015

The Interest And Attitudes Of Students Studying At Faculty Of Education And Faculty Of Science Towards The Teaching Profession

Aylin Çokoy
aylinqhacettepe@edu.tr

Arzu Tütüncüler
arzu@hacettepe.edu.tr

Galip Akaydin
agalip@hacettepe.edu.tr

Abstract

Teachers' interest and attitudes towards their profession have great importance on fulfilling requirements of the profession because an individual's attitudes and perceptions towards a profession affect the success in that profession. Affective features of an individual also affect his/her success to a large extent. Therefore, it can be said that having a positive attitude and having enthusiasm are factors influencing teachers' success in a positive way. This study is conducted to measure interest and attitudes of Education faculty students and science faculty students towards teaching profession. A questionnaire consisting of 15 questions is prepared in accordance with this purpose. This questionnaire has two part. In the first part of the questionnaire, information related to students' gender, their departments and grades are tried to obtain. In the second part, based on their characteristics, students' interest and attitudes are examined. This questionnaire is administered to 130 students studying at faculty of education and 120 students studying at faculty of science. Common departments (Biology, Chemistry, Mathematic) are chosen in order to compare students' opinions about their relevant field and pedagogical formation education. Data collected from the questionnaires are going to be analyzed using SPSS and they are going to interpreted.

Key words: teacher training, prospective teachers, field education, pedagogical formation

ITEC 2015

The Knowledge And Thoughts Of Ninth Grade Students On The Concepts Related To The Subject Of Energy

Bezen, S.
Hacettepe University, Faculty of Education, Department of OFMA Education, Education of Physics Department
Beytepe-Ankara
sevimbezen@hacettepe.edu.tr

Aykutlu, I.
Hacettepe University, Faculty of Education, Department of OFMA Education, Education of Physics Department
Beytepe-Ankara
aykutlu@hacettepe.edu.tr

Bayrak, C.
Hacettepe University, Faculty of Education, Department of OFMA Education, Education of Physics Department
Beytepe-Ankara
cbayrak@hacettepe.edu.tr

ABSTRACT
In the research, knowledge and thoughts of the secondary school, ninth grade students about the concepts within the subject of energy, were aimed to be described in details. In this respect, the research was figured as a descriptive case study. As for the participants of the research, they were consisting of 85 students who were students at the ninth grade of three different Anatolian High schools in the city of Ankara. The research data was gathered in the spring semester of 2013-2014, and the data was gathered via the form of determining the thoughts of students about energy, at the beginning of the research process, and at the end of the process via energy concept form. The data gained by the research has been resolved by the descriptive analysis method. Besides, in order to support the statements of the students in the research, semi-structured interviews were carried out with %20 of the students from each class. In the conclusion of the research, it was revealed that the students had deficient and wrong information about nuclear energy among the concept of energy, types of energy, energy conversions and energy sources. It was determined that the students think, in terms of energy, as comprehensive, difficult, related with all the subjects of physics, basis for all the subjects, related to daily life, requiring the ability of interpretation, being difficult also in primary schools, and an abstract issue.
Key words: Energy, energy protection, energy conversion, energy sources, student thoughts.

INTRODUCTION
The branch of science that is dependent on the universal events and progressive in accordance with the developments in technology is called “Physics” (Karakuyu, 2006). Within the branch of Physics, on the other hand, the subject of energy which has an important place in the universe, is handled (Jones & Dugan, 2003; Serway & Beichner, 2008). That is because apart from the science of physics, many events in the universe can be explained by the concept of energy (Ellse, 1988). Also in our country, energy has had a very important place in our lives in terms of many factors like tendencies to different energy sources, energy conversions, benefiting from renewable energy sources, vehicles, stoves etc. working with solar energy, dams, oil sources and natural gas (Ertaş, Şen ve Parmaksızoğlu, 2011). Today, due to limited and daily running out energy sources, it is observed that the existing problems about energy sources are on the rise. For these problems, it is considered that the teaching of the subject of energy, based on the structuralist learning approach, would be affective in educating individuals who are sensitive to environment and interested in renewable energy sources, and that the subject will be more important in time (Koçak, 2008). Besides, with this current appearance of the renewable energy on the agenda, it is observed that there is a rise in the number of studies carried out about energy recently (Bilen, Özel and Sürücü, 2013). When the studies about the energy in the recent years are inspected, it is observed that the students have errors about the concepts in terms of energy (Ellse, 1988; Konuk and Kılıç, 1999; Ogborn, 1990; Solomon, 1982; Stylianidou 1997; Stylianidou, Ormerod, & Ogborn, 2002; Trumper, 1998; Çoban, Aktamış and Ergin, 2007; Yürümezoğlu, Ayaz and Çökelez, 2009). In the researches of Çoban, Aktamış and Ergin (2007), Seçer (2008) and Hırça et al. (2008) which were carried out in order to reveal how the concept of energy was perceived, it was determined that the students structured the concept of energy in their minds with alternative concepts like kinetic energy, the energy present in the living things, that they had difficulties in understanding the concepts, unable to put into practice the theoretical information they had, and had unscientific ideas. In the research, carried out by Küçük, Çepni and Gökdere (2005), Yuenyong and Yuenyong (2007) and Ogborn (1990) while it was determined that the students defined energy as electrical, potential, heat, mechanical energy, it was revealed that they took energy as the same as force and as a type of fuel, and had a conceptual error resulting from

relating the concept of energy with force and power, and also it was seen that the reason for this error was the foreknowledge the students had due to the daily language used. Trumper and Gorsky (1993), Watts (1983), Ben Zvi (1999) and Tatar and Oktay (2007) have also determined that the students think that energy is only related with humans, it is consumed and lost, the diminishing of energy is the opposite of energy preservation, and the preservation of energy means the saving of energy. Also in the research, carried out by Kaper and Goedhart (2002a), it was found out that the students related energy with visible events and technological applications before the learning of the subject of energy. As it is seen from the researches carried out so far, the better teaching of the subject of energy, the ability of students to use the information they have learned in various events, and the capability of providing different explanations with combining this information with the daily life is expected (Coştu, Ünal ve Ayas, 2007). Thus, students will be able to learn the subject of energy and its concepts. In the teaching of such an abstract concept, in order for the students to learn comprehensively and have enough knowledge on the subject of energy, great burden is on the teachers for they have to teach by relating the daily life events, which affect the students, with the concept of energy (Liarakou, Gavrilakis, & Flouri, 2009; Öztürk, 2007). In this respect, it was aimed in this research that the thoughts and information the students had about energy, energy conservation, energy conversion and energy sources be evaluated according to the process. In the research, which was carried out in three different Anatolian High schools, the subject of energy which was being taught in accordance with the new physics teaching program, was considered. As the students in the research varied, comparisons have been made between the students. Moreover, in the areas where the research took place, the teaching program of physics is applied for the first time, and it is believed that the thoughts and information of the students about the energy, energy conservation, energy conversion and energy sources, all in the subject of energy, would be important as they will be evaluated within the scope of qualitative case study.

THE STUDY

In this study, the thoughts and knowledge of the secondary school, ninth class students on the energy, before the study, and on energy, energy conservation, energy conversion and energy sources after study, were aimed to be portrayed via the help of case study pattern. Case study is defined as; a kind of study among the methods of qualitative research, which is a pattern that enables a detailed analysis of an event or a case (Creswell, 2013; Glesne, 2012; Yin, 2009). Besides, existing within the pattern of case study as a type, the total multiple case pattern has also been used in the research. The total multiple case pattern is defined as a type which enables the comparison of multiple cases that are handled in itself as a total like a class (Yıldırım and Şimşek, 2013). With this set out, three different classes, in which the teaching of the subject of energy was carried out in the ninth classes of secondary schools, of three different Anatolian High schools were considered, and comparisons were made between these classes in the research.

Study Group

The study group of the research consists of 85 ninth class students who are studying the subject of energy in three different Anatolian High schools in the city of Ankara. 31 of the 85 students are studying in the first Anatolian High school (BAL), 24 of them are in the second Anatolian High school (İAL) and 30 of them are in the third Anatolian High school (ÜAL). The participants in the study were determined in accordance with the criterion sampling which is one of the methods of purposeful sampling among qualitative research methods (Yıldırım and Şimşek, 2013). The fact that the class level of the students was determined as the ninth class and that their schools were Anatolian High schools as a criterion, enabled obtaining detailed information in the research (Patton, 2002).

Data Collection Tools

In the research, documents which are in parallel with the goal of the research have been used as tools for data collection. With the data collection tools used in the research, the total and detailed description of the data was aimed. Therefore, data was collected via the form of determining the thoughts of students about energy and the form of the energy concept. Prior to the application, with the aim of determining the knowledge and thoughts of students about energy, they were given a form of determining the thoughts of students about energy which consisted of three questions. While literature was used in two of the questions in the form, one of them was developed by the researcher and the form took its final shape after taking the advices of the experts about the questions in the form (Hırça, Çalık and Seven, 2011; Yürümezoğlu, Ayaz and Çökelez, 2009). As for the reason that the questions in literature were used, they were affective in revealing the thoughts of students about energy. Following the application, in order to receive students' thoughts about energy, energy conservation and conversion, energy transfer, energy sources and associating them with the daily life, the concept of energy form, which was prepared by making use of various researches, consisting of 12 questions, were given to the students to fill (Çoban, Aktamış and Ergin, 2007; Kırtak, 2010; Pastırmacı, 2011; Tekbıyık, 2010; Ünal, 2011). While the

concept of energy form was being prepared, initially the literature about energy was scanned, and then questions were determined in accordance with the acquisitions stated in the teaching program. The advice of five experts was taken for the content validity of the concept of energy form, which was prepared in accordance with the acquisitions, and the form has been finalized according to these advices. Most of the questions that are prepared by using the literature were directly taken, while some of the questions were altered in accordance with the opinions of the experts. Besides, in order to support the data collected by the forms in the research, semi-structured interviews were done with the students. Most of the question in the semi-structured interview forms were prepared by using literature in accordance with the experts' opinions (Hırça, Çalık and Seven, 2011; Köse, Bağ, Sürücü and Uçak, 2006; Tekbıyık, 2010; Kırtak, 2010; Töman and Çimer, 2012).

Performing the Application

The application Tas performed by giving the students forms in the beginning and at the end of the teaching of the subject of energy in the classes that participated in the research. In the forms, which were prepared for revealing the knowledge and thoughts of students about the concept of energy and the subject of energy, open-ended questions were used. In the form of determining students' thoughts about energy, which was given to the students in the beginning of the research process, the aim was to determine foreknowledge and thoughts of the students about energy, and at the end of the research, adequate data was collected. As a result of the concept of energy form, which was applied when the teaching of the subject of energy was finished, the thoughts and knowledge of the students, whose learning were finalized with different teaching methods, were revealed. The application of the forms were performed in class hours, a period of 15-20 minutes were spared for each form. Besides, at the end of research, six students from different levels, who were equally chosen from the students with conceptual errors, having right and deficient knowledge, were interviewed once, and with these semi-structured interviews the data which was collected from the concept of energy form and the form of determining the thoughts of students was supported. In order to describe the situation in the classroom, the thoughts of different students were used. The semi-structured interviews that were conducted with the students were done face to face and recorded with a voice recording tool. Apart from these, before starting the application, in order to test the validity of the data collecting tools, a pilot application was carried out in the ninth class of an Anatolian High school, in which 32 students were studying, in the city of Ankara. As a result of the pilot study, it was agreed, with the opinions of the experts, that in revealing the thoughts and knowledge of the students on the energy, before the study, and on energy, energy conservation, energy conversion and energy sources after study, the tools of data collection were sufficient.

Analysis and Evaluation of Data

The data in the research has been resolved with the descriptive analysis method both in the data collection process and at the end of the data collection process. First of all, the data that was collected from the forms and interviews was transferred to electronic environment by the researcher without any change. The data that was transferred to electronic environment was analyzed by the expert and the answers that came within the framework of each question were summarized with themes by the researcher and the expert. Once the themes were made, data entry was made under the themes that were determined by the researcher and the expert, and the data entries were re-analyzed by the experts. The results were interpreted clearly, by interconnecting and giving meaning to the data by the researcher. Besides, in order to reflect the point of views of the students, direct quotations were used frequently.

FINDINGS

In accordance with the data gained from the form through which it was aimed to determine the thoughts of students about energy before the teaching of the subject of energy took place, as the first question in the form; "*What did you think when the teacher told you that the next topic would be energy? What did you think about the difficulty level of the subject for you before the starting of the subject?*" was directed to students who participated in the research. When the teacher told that the next topic will be energy, while 16 of the students (51,16%) from BAL made negative comments by stating that the subject is difficult, long, comprehensive, abstract and requires the ability of interpreting, 14 of them (45,16%) made positive comments, by stating that the subject is nice, interesting, easy, connected with the information in the primary school and entertaining. Besides, one student (3,22%) stated that he has no idea about the subject. Following are quotations taken from the statements in the form (S: Student; #: Student Number):

S24: *I remembered potential and kinetic energy which I learned at the 7th class, I think the subject is difficult.*

S5: *Energy is very difficult and challenging subject. The subject of energy will be difficult as it is quite different from other subjects, related to daily life and requires logic.*

S1: *We studied this subject in the previous years too. I quickly checked the things I learned in the past years and I remembered the subject, and I think that it will be enjoyable. It is my favorite subject in physics.*
S2: *I think energy is quite an interesting and nice subject. Because energy is related to daily life, therefore it is everywhere.*

10 (41,66%) of İAL students have stated that as all subjects of physics are difficult, this subject will also be difficult and they will experience difficulties as they don't like the subject of energy. Besides, one student has made a statement as; "I had it in the primary school, it was easy but as we are in high school now, it will be difficult." Also, another student who remembered the teaching of the subject of energy at the primary school level, has stated that he had difficulties on this subject with the phrase "When I remembered the formulas of work, energy, I thought it would absolutely be difficult", and he thought that this difficulty would continue in high school. While another 10 (41,66%) of the students stated that they think the subject will be easy as they like it, 4 students (16,66%) have stated that they do not have any opinions in the form of determining the thoughts of students about energy.

13 (43,33%) of ÜAL students, on the other hand, stated that they think that the subject of energy would be difficult as they had difficulties with it at primary school, physics issues are difficult in general, and that energy is an abstract concept. It has also been determined that 17 (56,66%) students thought that the subject of energy would be easy due to the introductory picture in the book, also that the subject would be enjoyable, interesting and entertaining because of the previous knowledge on the subject.

In relation with the answers which the students of ÜAL gave, and in order to support the information obtained, the question; *"What crosses your mind about energy at the first glance when you look at the picture below, what does it remind you"* was asked to the students about the introductory picture in the course book in the semi-structured interviews (Figure 1).

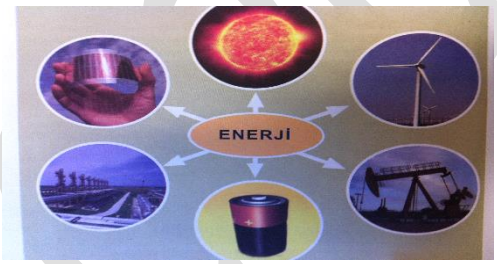


Figure 1. The introductory picture about energy in the course book (Bolat, Aydoğdu and Evgi, 2013)

When the students look at the first picture about the subject of energy in their course books, 9 of them (50%) stated that they thought that the content of the subject is about energy sources, 5 of them (27,77%) thought that the content was about the place of energy in daily life, and four of them (22,22%) thought it was about the types of energy. It was determined that, before the teaching of the subject of energy started, students linked the subject mostly with energy sources. Besides, the students stated that when they looked at the picture for the first time the picture motivated them, and they thought that the subject would start with the teaching of energy sources.

As the second question the form; *"Do you think energy can be seen with a powerful microscope? Explain"* was asked to the students. About if energy can be seen with a powerful microscope or not, the students gave answers as can be seen, cannot be seen or have no idea (don't know) (Table 1). While the students in BAL and ÜAL mostly stated that energy cannot be seen with a powerful microscope, the students in İAL mostly stated that they thought energy can be seen with a powerful microscope.

Table 1.: Student Views about Whether Energy can be Seen with a Powerful Microscope or Not

Anatolian High Schools	***Student Answers***		
	Can be Seen	***Cannot be Seen***	***Don't Know***
BAL	10 (32,25%)	17 (54,83%)	4 (12,90%)
İAL	14 (58,33%)	9 (37,5%)	1(4,16%)
ÜAL	7 (23,33%)	22 (73,33%)	1 (3,33%)
Total	31 (36,47%)	48 (56,47%)	6 (7,05%)

As it is seen in Table 1, 10 of the students in BAL (32,25%), 14 of the students in İAL (58,33%) and seven of the students in ÜAL (23,33%), with their statements like "If we can see atoms, we can see energy too. I think of energy as the energy of movement and electrical energy and energy can be seen as electrical and heat energy. It can be seen as microscopes are used to see particles that cannot be seen with the eye. Energy can be observed as vibration and movement. Protons, neutrons and electrons can be seen, so the energy. Lightning is outlet of energy. If lightning can be seen, energy can also be seen. As energy is calculable, it can be seen." said that energy can be seen, 17 of the students in BAL (54,83%), nine of the students in İAL (37,5%) and 22 of the students in ÜAL (73,33%), with their statements like "As it is not matter, it cannot be seen. Energy cannot be seen, only its impact can be felt. As energy is not a solid being, it cannot be seen. Energy cannot be seen as it moves with the speed of light", revealed that they do not think that energy can be seen. Also at the end of the research, it was determined that some of the students thought that energy can be seen, it is a bigger matter than atom, proton, neutron and electron, and calculable.

As the last question in the form, the students were asked the question; *"How would you picture energy if you were to draw it in any way or present it with a view?".* The fact that while BAL students mostly presented energy with the sun, running man and car, İAL students presented it with lightning, explosion and strong man, and ÜAL students with the sun and lightning, was determined from the form of determining the thoughts of students about energy (Table 2).

Table 2. Students' Thoughts Regarding the Picture or View of Energy

Student Answers	***Anatolian High Schools***		
	BAL	***İAL***	***ÜAL***
The Sun	10 (32,25%)	5 (20,83%)	6 (20%)
Lightning	1 (3,22%)	8 (33,33%)	10 (33,33%)
Running man	3 (9,67%)	-	2 (6,66%)
Car	6 (19,35%)	-	-
Galaxy	4 (12,90%)	2 (8,33%)	5 (16,66%)
Electron	2 (6,45%)	2 (8,33%)	4 (13,33%)
Lamp	4 (12,90%)	-	2 (6,66%)
Cannot be drawn	2 (6,45%)	1 (4,16%)	-
Windmill	1 (3,22%)	1 (4,16%)	-
Chocolate	3 (9,67%)	-	1 (3,33%)
Dam	1 (3,22%)	-	-
Explosion	1 (3,22%)	3 (12,5%)	1 (3,33%)
Strong man	1 (3,22%)	4 (16,66%)	2 (6,66%)
Eye	-	-	2 (6,66%)
Other	5 (16,12%)	8 (33,33%)	1 (3,33%)

As stated in Table 2, it was determined that students in general present energy mostly with the sun and lightning. Besides, the drawings of the students revealed that energy was pictured with objects which are thought to be energy sources, the forms of energy and those that are believed to have energy by the students. In order to support the result of the research question, when the same question was asked to the students after the learning process, in the semi-structured interviews, the following answers were received from the students:

S14: *The word, energy, reminds me light and heat, that's why I can present energy with the sun or lamp.*

S22: *Following the learning of the subject of energy, as only energy sources crossed my mind, I can picture energy with a dam or a windmill.*

S12: *The word, energy, always reminds me energetic people. Therefore I can present it with a running man.*

S17: *Power means energy. So, I think that a powerful man will have energy.*

S2: *As energy can appear all of a sudden, I pictured it with an explosion.*

S5: *Energy cannot be seen with naked eyes, so I cannot draw it.*

With the energy concept form that was applied to the students after the teaching of the subject of energy, the question; *"Do everything in nature have energy? Do you think you have energy, and if you have, where is it and how is it supplied?"* was directed to students as the first question. All of the students from BAL and ÜAL stated that everything in nature and themselves have energy. While students from BAL brought up explanations to the claim that everything in nature and themselves have energy with "living things have energy. Every moving thing has energy. The passing of a matter to the fourth dimension when a matter reaches infinite mass or the idea that light is made up of waves and particles as proven by Young experiment, gives clues about this subject. Therefore, every matter has energy", ÜAL students made statements like "Non-living things have potential energy, living things have biological energy. All things, living or non-living have a reaction against gravity, and for that everything must have energy". ÜAL students stated that energy is supplied from foods, ATP and movement. The answers of the BAL students to the question of from where and how they supplied energy are given in the following words:

S17: *Energy is supplied from the energy sources in nature.*

S26: *Energy is supplied from the cells through respiration.*

S22: *Energy is supplied from foods.*

S11: *Nature is provided with energy by using energy while walking, talking and thinking.*

From the views of the students, it was determined that they thought that energy is supplied from the energy sources in nature, oxygen, human activities and food.

While 22 (91,66%) of the İAL students stated that everything in nature and themselves had energy, 2 (8,33%) of them stated that only living things had energy. As for the source of the supply of energy, the students made explanations as; "Humans' energy is supplied with ATP. If force is applied to any place, that object will have energy. Energy is obtained by movement. Living things give energy ton on-living things. Energy is gained from foods and oxygen". Students stated that energy is supplied from living things, body functions, foods, oxygen and force.

In the semi-structured interview above, which was done to support the obtained findings, when the question of *"Apple, yoghurt, ice-cream, water, phosphor, oxygen, carbon dioxide. From which of these we cannot supply energy, why?"* was asked to the students, they stated, with their reasons that from apple, yoghurt and ice-cream, we can supply energy, but from water, phosphor, carbon dioxide and oxygen we cannot (Table 3). It was seen that there was not consistency between the answers the students gave to the questions in the form and the data obtained. That's because, in the form, students stated that energy can be supplied from foods, as well as from oxygen. As a result, it was determined that the students lacked adequate knowledge about whether it is possible to supply energy from oxygen or not. Besides, the fact that students mostly think that energy cannot be supplied from carbon dioxide, is another finding obtained from the results of the research.

Table 3: Students' Views Regarding the Unavailability of Supplying Energy from Water, Phosphor, Carbon dioxide and Oxygen

Student Answers		***Number of Students (%)***
Water	*Regulator*	6 (33,33%)
	Inorganic	3 (1,66%)
	Liquid	2 (11,11%)
Phosphor	*Joins Structure in the Body*	6 (33,33%)
	Mineral	3 (16,66%)
	Organic	1 (5,5%)
Carbon dioxide	*Ejected out*	12 (66,66%)
	Constituent	1 (5,55%)
Oxygen	*Constituent*	8 (44,44%)

It was determined that students stated that carbon dioxide does not supply energy because they thought that it was ejected out and it was a constituent, water a regulator, inorganic and liquid, phosphor as joining the structure in the body, mineral and organic, and oxygen as another constituent. As for the reason that students thought energy can be supplied from apple, yoghurt and ice-cream, as they stated before, it was because they are food.

As the second question; *"Use the word energy in two different sentences, and explain the meaning of sentences"* was asked to the students. When students of BAL was asked to use the word energy in two sentences, it was determined that they used energy mostly as power 27 (87,09%), movement 26 (83,87%), energy conversion 22 (70,96%), kinetic energy 21 (67,74%), potential energy 21 (67, 74%) and renewable energy 19 (61,29%). A few examples from the sentences that the students made are given below:

S15: *Stoves turn electrical energy into heat*.

S6: *This footballer has much energy*.

S1: *I feel myself very energetic today*.

İAL students, on the other hand, used energy as power 22 (91,66%), mechanical power 19 (79,16%), kinetic energy 18 (75%), energy sources (75%), movement 17 (70,83%), matter that generated in nature 15 (62,5%), food 15 (62,5%), biological effect 12 (50%), oxygen 10 (4,16%), energy conservation 10 (4,16%) and life source 10 (4,16%). Some of the sentences that the students stated are given below:

S19: *He is losing his energy day by day*.

S12: *A fast going car has kinetic energy*.

S11: *There are renewable and nonrenewable energy sources in nature*.

S4: *A person's energy is supplied from the oxygen he takes.*

ÜAL students used energy as the sun 25 (83,33%), gravity 20 (83,33%), savings 19 (63,33%), movement 19 (63,33%), undefined 19 (63,33%), energy sources 16 (53,33%), work 15 (50%), potential energy 15 (50%), kinetic energy 14 (46,66%), energy conversion 13 (43,33%), food 10 (33,33%) and power 9 (30%) in their sentences. The sentences the students made are as following:

S25: *Energy can be produced from the sun*.

S21: *There are electrical gravitation forces between molecules*.

S20: *Turn the lights off for energy conservation*.

It is seen that students of BAL, İAL and ÜAL use the word, energy, commonly as force, kinetic energy, energy sources and movement. However, it is determined that the use of the word energy generally differed among the schools and that the students in the schools commonly stated the word energy with the same meaning as "force" and therefore, they have wrong or lacking knowledge about the concept of energy. As for the reason that the students stated different energy statements, it can be said that the teaching has been done with different teaching styles and during teaching, the topics that were focused on were different from each other.

As the third question, *"Are there other concepts which have the same unit with energy? What kind of a relation is there between these concepts?"* was asked to the students. While 47 (55,29%) of the students stated that there are other physical concepts with the same unit of energy, 11 (12,94%) of them stated that there are not. Besides, 27 (31,76%) of the students stated that they have no idea about the subject. The concepts which the students stated that they have the same unit with energy are in Table 4.

Table 4: Student Thoughts Regarding the Physical Concepts Having the Same Unit with Energy

Student answers	***Anatolian High Schools***		
	BAL	***İAL***	***ÜAL***
Work	10 (32,25%)	3 (12,5%)	13 (43,33%)
Heat	5 (16,12%)	5 (20,83%)	4 (13,33%)
Power	3 (9,67%)	-	-
Temperature	-	2 (8,33%)	-
Force	1 (3,22%)	1 (4,16%)	-
Mass	1 (3,22%)	-	-

Among concepts stated in Table 4, it is seen that work is at the top, followed by heat, power, temperature, force and mass in order. As a supportive statement to the answer that BAL students gave to the above question, it was observed that "power" was the statement they made, still it was determined that İAL and ÜAL students did not use the statement, "power" this time. Thus, it was revealed that especially BAL students thought that the concepts of energy and power were identical concepts. Regarding why the students stated these concepts, below is the information they had:

S21: *Energy is the ability to do work. Therefore, both of them have the same unit.*

S5: *As energy can convert into heat, energy and heat have the same units.*

S19: *As strong people have more energy, power and energy have the same unit.*

Based on these statements of the students, it is thought that the students have lacking or wrong information about the concept of energy.

The fourth question that was directed to the students was; *"Can the energies of coal and apple with the same mass be the same? If yes, on what conditions?"* While 47 (55,29%) of the students stated that the energies of coal and apple with the same mass will be the same, 28 (32,94%) of them stated that they won't be the same, and 10 (11,76%) of them stated that they do not have any idea on this subject. The statements of the students regarding on what conditions the energies of coal and apple will be the same and why they won't be the same are given below (Table 5).

Table 5: Student Views about the Energies of Coal and Apple with the Same Mass

Student Answers		*Anatolian High Schools*		
		BAL	***İAL***	***ÜAL***
Energies are Equal	***Equal Height***	7 (22,58%)	8 (33,33%)	6 (20%)
	Equal Density	1 (3,22%)	-	-
	Same Environment	2 (6,45%)	-	1 (3,33%)
	Equal Volume	1 (3,22%)	-	-
	Same Location	1 (3,22%)	-	-
	Equal Speed	2 (6,45%)	-	1 (3,33%)
	Equal Pressure	1 (3,22%)	-	1 (3,33%)
	Same Chemical and Physical Property	6 (19,35%)	2 (8,33%)	3 (10%)
	Environment without Gravity and Pressure	-	1 (4,16%)	-
	Same Shape	-	1 (4,16%)	-
	Equal Weight	-	1 (4,16%)	-
	Same Temperature	-	1 (4,16%)	2 (6,66%)
	Equal Force	-	1 (4,16%)	-
	Same Heat	-	-	3 (10%)
Energies are not Equal	***Different Matter***	3 (9,67%)	3 (12,5%)	12 (40%)
	Coal's Energy is Higher Because of Heat	2 (6,45%)	1 (4,16%)	-
	Different Chemical Properties	-	1 (4,16%)	-

Student views supporting the data in Table 5 are given below:

S24: *Their energies are the same if they have the same speed and height*.

S22: *If the energies of coal and apple with equal masses were equal, then apple would be used for heating instead of coal*.

S14: *Their energies cannot be equal as each matter has different energy*.

In accordance with the students' views, while it was mostly stated that the energies of coal and apple with equal mass could be equal when they have the same height and the same chemical and physical properties, it was also stated that their energies would not be equal mostly because they are different matters. Besides, it was determined that students were unable to relate coal and apple with each other and thought that due to thermal energy coal had, coal would have more energy.

The question; *"Rub your hands with each other in a quick way. Stop, after a while. What would you feel in your hands meanwhile and what would be the reason?"* was directed to the students as the fifth question in the research. 29 (93,54%) of the students of BAL, 21 (87,5%) of the students of İAL and all of the students of ÜAL stated that when they rubbed their hands with each other in a quick way, they felt heating. It is also seen that the energy conversions here were stated differently from each other by the students. Besides, two (6,45%) students from BAL and three (12,5%) students from ÜAL stated that they no information regarding the question. The answers that the students of BAL, İAL and ÜAL gave to the question are given in Table 6.

Table 6: Student Views Regarding the Energy Conversions that Took Place during the Rubbing of the Hands

Student Answers	*Anatolian High Schools*		
	BAL	***İAL***	***ÜAL***
Friction Force Has Converted into Thermal Energy	12 (38,70%)	17 (70,83%)	21 (70%)
Motional Energy Has Converted into Thermal Energy	12 (38,70%)	3 (12,5%)	7 (23,33%)
Mechanical Energy Has Converted into Thermal Energy	2 (6,45%)	-	-
Potential Energy Has Converted into Kinetic Energy, and Kinetic Energy Then Has Converted into Thermal Energy	1 (3,22%)	-	-
Potential Energy Has Converted into Thermal Energy	-	1 (4,16%)	-
Friction Force Has Converted into Thermal and Sound Energy	-	-	1 (3,33%)
Friction Force Has Converted into Magnetic Energy and Then Has Converted into Thermal Energy	-	-	1 (3,33%)

Even though most of the students stated that due to friction force's converting into thermal force, their hands were heated when rubbed together, there are data in the research which showed that there were also students who thought that their hands were heated because of the motional energy's, mechanical energy's and potential energy's converting into thermal energy.

In the interviews with the students which were carried out in order to support the data of the research, "*How do you explain the fact that the dynamo that rubs the wheel and the lighting up of the bulb that is connected to the dynamo while a bicycle is moving?*" was the question that was asked to the students. While 12 (66,66%) of the students explained that the dynamo that rubs the wheel and the lighting up of the bulb that is connected to the dynamo while a bicycle is moving, by the conversion of motional energy into frictional, thermal and electrical energy, five of them (27,77%) explained it by the conversion of frictional force into thermal energy, thermal energy into motional energy, and then motional energy into electrical energy, and one (5,55%) by conversion of frictional force into electrical energy. It was determined that regarding the conversions of energy, the students gave different answers and some of them gave deficient and wrong answers. As another question, when the students were asked; "*Is the total energy, obtained from fuel in cars running with gas or diesel, used to move the car? Explain*.", three of the students (16,66%) stated that the total energy, obtained from fuel in cars running with gas or diesel, is used to move the car, and 15 (83,33%) of them said it is not. The views of the students who stated that the total energy was not used to move the car are as follows:

S4: *Chemical energy converts into heat, light, motion and electricity.* ,

S5: *Energy is used for wheels, dynamo, battery, air-conditioner and the engine*.

S13: *There are lots of mechanisms in the car. Even the windshield wiper Works with that energy*.

With the views of the students, it can be said that most of the students are not able to state into what kind of energies does the energy obtained from fuel in cars converts, and that those students who stated that the total energy obtained from fuel is used to move the car has lacking or wrong information. In general, about the energy conversions, based on the questions asked to the students both in the form and in the interviews, it was determined that after the completion of the teaching process of the subject of energy, the students had deficient or wrong information about energy conversions.

As the sixth question for the students who participated in the research; "*How does the energy change when a moving car stops by using the breaks*?" was asked. BAL, İAL and ÜAL students stated that according to them, when a moving car stops by using the breaks, its kinetic energy will decrease the most, and its motional energy will convert into thermal energy (Table 7).

Table 7: Student Views about How Energy Changes When a Moving Car Stops by Using the Breaks

Student Answers	*Anatolian High Schools*		
	BAL	***İAL***	***ÜAL***
Kinetic Energy Decreases.	13 (41,93%)	12 (50%)	12 (40%)
Motional Energy Has Converted into Thermal Energy.	8 (25,80%)	6 (25%)	9 (30%)
Does not Change.	5 (16,12%)	2 (8,33%)	2 (6,66%)
Kinetic Energy Has Converted into Potential Energy.	3 (9,67%)	-	3 (10%)
Mechanical and Kinetic Energy Decreases and Then Energy is Set to Zero.	2 (6,45%)	-	-
As Friction Force Increases When It Stops, Its Energy Increases.	-	2 (8,33%)	1 (3,33%)
The Energy of the Car Finishes When It Stops.	-	2 (8,33%)	-
Kinetic Energy Decreases, Car Stops and Energy is Set to Zero.	-	-	3 (10%)

When Table 7 was examined, it was revealed that the students gave different answers from each other. Also, from the student answers in Table 7, regarding the finishing or diminishing of energy, it can be derived that the students have wrong or deficient information.

The seventh question that was asked to the students was; "*What do you think is the reason that those vehicles which are required to go fast has sharp front parts*?" While all of the BAL and İAL students and 23 (95,83%) of the ÜAL students that participated in the research stated that the reason that those vehicles which are required to go fast has sharp front parts was to minimize the friction force, one (3,33%) of ÜAL students stated that he has no idea about this subject. From the views of the students, it was derived that the students thought that the front parts of the vehicles were sharp so to minimize the friction force, and thus the vehicles went faster.

The eight question that was asked to the students was; *"A man who is chilled with cold sits in front of an electrical stove. After a while the man gets hot and takes off his cardigan. Based on this information, explain how the man got warmed."* While 15 (48,38%) of BAL students who participated in the research, six (25%) of İAL students and 24 (80%) of ÜAL students stated that if a man, chilled with cold, sitting in front of an electrical stove, gets warm and takes off his cardigan, that's because the air which got warmer contacted him and there was an exchange of heat between the environment and his body, 15 (48,38%) of BAL students, 17 (70,83%) of İAL students and six (20%) of ÜAL students stated that the warming of the man was due to the conversion of the electrical energy which the stove had, into thermal energy. Besides, one (3,22%) of BAL and one (4,16%) of İAL students stated that they don't have any opinion about the subject. Students' views are given below:

S2: *The air which was heated because of the electrical stove contacted the man's body. As a result of heat transfer, the man warmed up and took his cardigan off.*

S21: *The energy that gets out from the electrical stove converts into thermal energy. As the man is in the same environment where the energy conversion takes place, he warms up quickly and takes his cardigan off.*

Based on the students' answers, it can be said that some of the students think that energy cannot be transferred without conversion and they cannot certainly distinguish the difference between energy conversion and energy transfer.

As the ninth question; "*Why do our mothers use oven gloves for holding hot wares in the kitchen? Is it important whether the oven gloves are wet or dry*?" was asked to the students. It was determined that all of the students participated in the research thought that their mothers wore oven gloves in the kitchen for holding hot wares in order not to burn their hands and harm their skin. Also, when the students were asked whether it was important that the gloves were wet or dry, 43 (50,58%) of them said it was not important whether the gloves were wet or

dry. Apart from this, while 10 (32,25%) of BAL students, six (25%) of İAL students, and two (6,6%) of ÜAL students were claiming that the gloves should be dry and defending their argument by stating that "liquid molecules conduct heat faster, so when the gloves are wet the heat will be conducted faster", those of the students who claimed that the gloves should be wet, 8 (25,80%) of the BAL students, six (25%) of the İAL students and 10 (33,33%) of the ÜAL students defended their argument by stating that "As the gloves will warm slowly when wet, our hands won't burn. When they are wet heat will be conducted slowly because thermal energy will first evaporate water and then heat the gloves". Based on the student statements, it was determined that they thought as the liquid molecules conduct heat faster the gloves should be dry and as wet gloves will dry slower, and as thermal energy will first evaporate water and then heat the gloves, the gloves should be wet. Even though the students gave similar answers regarding the reason for using oven gloves for holding hot wares, there were different views about whether it is important that the gloves be wet or dry. However, by the general consent of the students, it was determined that whether the gloves were wet or dry was not important as the gloves would not conduct heat.

As the 10th question, the students were asked; "*Explaining renewable and nonrenewable energy sources, tell us which energy sources should be chosen and why*?" All of the students stated that renewable energy sources should be chosen. Besides, Table 8 displays students' explanations about renewable and nonrenewable energy sources.

Table 8: Students' Views about Energy Sources

Student Answers		***Anatolian High Schools***		
		BAL	***İAL***	***ÜAL***
Renewable Energy	*Never Ending Energy*	19 (61,29%)	4 (16,66%)	19 (63,33%)
	Environment Friendly	21 (67,74%)	24 (100%)	21 (70%)
	Inexpensive Energy	10 (32,25%)	5 (20,83%)	1 (3,33%)
Nonrenewable Energy	*Dying Energy*	20 (64,51%)	24 (100%)	19 (63,33%)
	Harmful to Environment	25 (80,64%)	5 (20,83%)	18 (60%)

As seen in Table 8, it was revealed that the students stated that renewable energy sources should be chosen mostly because they are environment friendly and never ending. As for the nonrenewable energy sources, it was determined that these sources were found dying and harmful for environment. Besides, two (6,66%) of the students of ÜAL, though they stated that renewable energy should be chosen, stated that they think nuclear energy should also be used as it provides so much energy and is durable although it is not a renewable energy.

Later, the question; "*What kind of conditions, does Turkey's location have in terms of renewable energy sources*?" was asked to the students in the semi-structured interviews. While 16 (88,88%) of the students stated that Turkey's location is very convenient in terms of wind energy, for 15 (83,33%) of them it was solar energy, for another 15 (83,33%) of them geothermal energy, for 12 (66,66%) of them hydroelectric energy, and for five (27,77%) of them it was biomass energy that was convenient in terms of the conditions of Turkey's location. It was determined that the students stated these types of energies as they thought that these were very convenient for Turkey's location. One (5,55%) of the students, on the other hand, thought that, due to financial inadequacy of the country, Turkey cannot make use of its renewable energy sources even though its location is convenient. When the answer to the question; "*What type of energies do you think will be available for use in the future? Why*?" was sought, based on the answers from the students, it was determined that 13 (72,22%) of them thought nuclear energy, six (33,33%) of them thought solar energy, two (11,11%) of them thought hydrogen energy, one (5,55%) of them thought wind energy and one (5,55%) of them thought that hydroelectric energy will be used. Students' views are given below.

S14: *The cost of nuclear power plants that are built for obtaining nuclear energy is too much but in the long term they will be very useful. The renewed technology, also, supports nuclear power plants. When petroleum, which is among the nonrenewable energy sources, nuclear energy will be chosen as it gives more energy compared to renewable energy sources.*

S4: *Thermal energy can be obtained from solar energy in wider areas.*

S22: *Hydrogen energy, which is obtained by using various gases, can be widely used in cars in the future.*

Based on the answers of the students, it was determined that nuclear energy sources were thought to be the most used energy source in the future. Besides, although nuclear energy source is a nonrenewable energy source, it was revealed that it was seen as an alternative to petroleum by the students.

As the 11th question, the students were asked; "*What kind of a relationship is there between global warming and energy*?" All of the BAL students, 23 (95,83%) of İAL students, and 26 (86,66%) of ÜAL students stated that there is a relationship between global warming and energy, and that global warming was caused by sun rays, nonrenewable energy sources, and unstable and insensible use of energy sources. While one (4,16%) of the students of İAL stated that there is no relationship, seven (22,58%) students of BAL, seven (29,16%) students of İAL and four (13,33%) students of ÜAL stated that they don't have any idea about this subject. Some of the answers of the students to the question are given below:

S1: *As the sun rays reach directly to Earth via the pierced ozone layer of the World, excessive energy accumulates on the Earth's crust and global warming occurs.*

S9: *Rays coming from the Sun warms the Earth and reflect from the Earth to space. On the other hand, the gases getting out of fossil fuels block this reflection and our world warms excessively. Then the increased thermal energy melts the glaciers. Fossil fuels, which cause greenhouse effect, also cause global warming.*

S30: *Unstable and insensible use of energy cause global warming.*

S1: *There is no relationship between global warming and energy.*

It was revealed that those students, who argued that there is no relationship between global warming and energy, have deficient knowledge, especially on the sources of energy.

As the last question, the students were asked; "*According to you, what can be done about energy saving*?" Regarding energy saving, it was determined that students mostly proposed the use of renewable energy sources, turning off the unnecessary lights, unplugging the electrical house wares when not in use and not leaving the taps open (Table 9).

Table 9: Student Views Regarding Energy Saving

Student Answers	***Anatolian High Schools***		
	BAL	***İAL***	***ÜAL***
Renewable Energy Sources Should be Used	28 (90,32%)	8 (33,33%)	17 (56,66%)
Unnecessary Lights Should be Turned Off	10 (32,25%)	8 (33,33%)	17 (56,66%)
The Taps Shouldn't be Left Open	10 (32,25%)	4 (16,66%)	9 (30%)
Electrical House Wares Should be Unplugged	10 (32,25%)	6 (25%)	13 (43,33%)
A Class Products Should be Used for Energy Saving	3 (9,67%)	6 (25%)	5 (16,66%)
Essays Should be Read About Energy Saving	1 (3,22%)	-	-
Public Transport Must be Used	1 (3,22%)	-	2 (6,66%)
Heat Insulation Must be Made	-	2 (8,33%)	6 (20%)
Biogas Should be Produced from Waste Oils	-	-	3 (10%)
Dead Batteries Should be Collected in Special Trashes	-	-	1 (3,33%)
Number of Theme Parks and Shopping Malls Should be Lowered	-	-	1 (3,33%)

Based on student answers, it can be said that the students have knowledge about the subject of energy saving.

The Result, Discussion and Suggestions

In this research, with obtaining the thoughts and knowledge of the students on the energy, before the study, and on energy, energy conservation, energy conversion and energy sources after study, it was determined that, first of all, regarding energy, most of the students in two schools, before the study, thought that energy cannot be seen with a powerful microscope, and students in one school thought it can be done. The conceptual error regarding the visibility of energy is often seen in literature (Hırça et.al., 2008; Küçük et.al, 2005; Solomon, 1982; Trumper, 1998). Apart from students' thoughts that energy can be seen because it is similar to atom, electron, proton, neutron and lightning, it was also revealed that they thought electrical, thermal, motional energy can be seen, calculated, and as microscope is used to see the particles that cannot be seen by naked eye, it can also be used to see energy. Besides, it was also determined that some of the students thought energy cannot be seen as it is not a matter, not solid, because it travels with the speed of light, and only its effect can be felt. Based on these results, it is believed that the teaching with experiments, videos, games and animations about the concept of energy will be effective in reaching the correct information for the students (Hırça, Çalık and Seven, 2011). When the students were asked to picture energy, it was seen that they most of them pictured it with the sun, running man, car, lightning, explosion and strong man respectively. As different from the research result, in literature, it was determined that students picture energy as house, cloud, light, electrical circuit, fan and computer (Pastırmacı, 2011; Yürümezoğlu, Ayaz and Çökelez, 2009). Based on the students' pictures, it was revealed that energy was pictured as energy sources and the form of energy. When the drawings of the students were examined, it was seen that students thought that energy can be in still living things, it is visible, a kind of power, able to appear all of a sudden or during motion, obtained from foods, and that they can state it via energy sources, and picture it with its perceivable effects as they do not think it is visible. Besides, it was revealed that, the students who stated that everything in nature and themselves have energy, thought that energy is in living things, it can only be explained by kinetic and potential energy, and it is obtained from living things, energy sources in nature, human activities, body functions, oxygen, applied force and foods. Similar data can be found in the research of Çoban, Aktamış and Ergin (2007) and Gilbert and Pope (1986). It is observed that, when the students are asked to use the word energy in a sentence, they commonly use it with the same meaning as power, kinetic energy, energy sources and motion. Also in the researches so far, it is seen that energy is thought of as a kind of power, motion is needed for energy (Gilbert & Pope, 1986; Kesidou & Duit, 1993; Kruger, 1990; Küçük et.al., 2005; Özcan, 2006; Seçer, 2008; Solomon, 1982; Trumper, 1990; Trumper & Gorsky, 1993; Watts, 1983). As different from the literature, when the students looked for the first time at the entry picture about the subject of energy in their course books, it was determined that they thought that the content of the subject will be mostly about energy sources, place of energy in daily life and types of energy, and that the picture motivated them and the subject would start with the teaching of energy sources. Besides, it was determined that the students mostly related the subject of energy with energy sources before the teaching of the subject of energy started. When the students were asked about the physical concepts having the same unit as energy, it was determined that together with the fact that the students stated that the concept of energy and the concept of work had the same unit, they stated the concepts of heat, power, temperature, force and mass. On the basis of the obtained results, it can be said that the students have deficient or wrong information. The statements of the students are present in the studies in literature as conceptual errors (Aydoğmuş, 2008; Kesidou & Duit, 1993; Küçük et.al., 2005; Seçer, 2008; Shymansky, 1997; Trumper, 1990). At the same time, when the students were asked if apple and coal, with equal mass, would have equal energy or not, it was determined that most of the students of one school thought that apple and coal, with equal mass, would have equal energy, and students of two other schools thought that they would not be equal. Based on the views of the students, it was seen that the students thought the energies of coal and apple with the same mass can be equal mostly when they have the same height and the same chemical and physical properties, and also as they are different matters they cannot have equal energies. Besides, it was determined that the students could not relate coal and apple, and thought that coal has more energy because it has thermal energy. Similar conceptual errors of students were determined in the research carried out by Çoban, Aktamış and Ergin (2007). When it is kept in mind that the students who thought that energy is only in living things also stated that coal and apple have energies, it can be recommended that the teaching of the subject of energy must be valued and deficient information must be eliminated. Moreover, the research revealed that the students thought that energy can be obtained from foods like apple, yoghurt and ice-cream, but cannot be obtained from water, phosphor, carbon dioxide and oxygen. It was determined that the reason why the students mostly thought that energy cannot be obtained from carbon dioxide, water, oxygen and phosphor was that they thought carbon dioxide was exhausted and it was a constituent, water as a regulator, inorganic and liquid, phosphor as joining the constitution in body, a mineral and organic, and oxygen as again a constituent. It was revealed that the students were correct about their thoughts which claimed that energy cannot be obtained from water, carbon dioxide, phosphor and oxygen, however, in their explanations, some of them showed that they cannot distinguish between organic and inorganic

matters and had no knowledge about the inability of inorganic matters in providing energy. The findings in the research carried out by Köse, Bağ, Sürücü and Uçak (2006), are supporting the result of this research. When the views of students about energy conversion are examined, it was determined that the students said that when they rubbed their hands with each other quickly, they felt warming. It was also determined that they explained this warming by the conversion of frictional force into thermal energy, and conversion of motional energy, mechanical energy and potential energy into thermal energy. It can be said that as the students needed information about the concepts of force and work, the students who could not properly explain the energy conversion had deficient or wrong information (Çoban, Aktamış and Ergin, 2007). It was determined that they thought that when a moving car stopped by using the breaks, kinetic energy would be the most decreased energy of the car and that its motional energy would convert into thermal energy or that there would be no changes in the car. As it was determined that there were students who stated that there would be no change in the car and, besides, energy would be set to zero and died, it was revealed that the students had conceptual errors. (Driver & Warrington, 1985; Gilbert & Pope, 1986; Kesidou & Duit, 1993; Küçük, Çepni and Gökdere, 2005; Solomon, 1982; Watts, 1983; Tatar and Oktay, 2007; Trumper & Gorsky, 1993). As for the lighting up of the bulb that is connected to dynamo which rubs the wheel while the bicycle is moving, it was determined that the students explained it by the conversion of motional energy into frictional, thermal and electrical energy, frictional force into electrical energy, frictional force into thermal energy, thermal energy into motional energy and motional energy into electrical energy. It can be said that, based on the answers of the students, they, again, have deficient or wrong information (Töman and Çimer, 2012; Yürümezoğlu et.al. 2009). Besides, it was determined that the students were unable to use their theoretical knowledge about energy conversions when commenting on a case. In the research, carried out by Tekbıyık (2010), it was determined that the students were unable to state properly into what energies does the energy obtained from fuel, in cars converts, and also that students who stated that the total energy obtained from fuel in cars was used to move the car had deficient or wrong information, and also these obtained results were seen in the research. As supporting the results, it was revealed that the majority of the students thought that the total energy obtained from fuel in cars running with gas or diesel, is not used to move the car and the chemical energy obtained was converted into thermal, light, motional and electrical energy, energy was used for the wheels, dynamo, battery, air-conditioner and engine, and a part of the energy was used for friction, producing thermal energy. When the students were asked why the vehicles which are required to go fast has sharp front parts, it was determined that the majority of the students stated that it was for minimizing the frictional force. Thus, it was determined properly, with the views of students, that in order to minimize air friction and the energy used because of the friction, the vehicles which are required to go fast has sharp front parts. When the views of the students who participated in the research, about energy transfer were examined, it was determined that most of the students of two schools stated that a man, chilled with cold, sitting in front of an electrical stove, gets warm and takes off his cardigan, that's because the air which got warmer contacted him and there was an exchange of heat between the environment and his body, students of one school stated that stated that the warming of the man was due to the conversion of the electrical energy which the stove had, into thermal energy. It can be said that the students think that energy cannot be transferred without any conversion. In this respect, it was determined that the students were not able to properly state the difference between energy conversion and energy transfer, or they did not have any information (Tekbıyık, 2010). It is thought that it is necessary to carry out a detailed teaching of the concepts of energy conversion and transference by relating them to daily life (Çoban, Aktamış and Ergin, 2007). Besides, it was determined that the students thought that the reason their mothers wore oven gloves for holding hot kitchen wares was to avoid burning their hands and prevent any harm to their skins. It is known that oven gloves block the heat transfer between our hands and hot materials, and therefore there is no transfer of energy due to this insulated system. When the students were asked if it was important whether the gloves were wet or dry, thinking that in both cases the gloves would not transfer heat, it was seen that they stated that it was not important for the gloves to be wet or dry. Moreover, it was determined that the reason that the students thought the gloves should be dry was that liquid molecules conducted heat faster, and the reason for those who stated that the gloves should be wet, was that it would take time for the gloves to dry, thermal energy would evaporate the water first and then warm the gloves, thus the gloves would warm in a longer period. When it is thought that liquid molecules conduct heat faster, it can be said that, based on the student answers saying that the gloves should be wet, they have wrong or deficient information. When the students were asked a question about the global warming related with energy, it was determined that the students thought that global warming and energy were related and global warming was caused by sun rays, nonrenewable energy sources, and unstable and insensible use of energy. It was revealed that those students who said that there is no relation between global warming and energy, or who did not answer the question after the teaching of the subject, had deficient information especially on the energy sources. Supporting the results of the research, in literature, there is information about students who think that when the sun rays do not reflect back from the crust of the Earth, and with the piercing of the atmosphere layers, harmful

sun rays reach the Earth and because of the greenhouse effect, global warming occurs, and as a result the temperature of the Earth rises, glaciers melt and animal and plant species extinguish one by one (Kırtak, 2010; Ünal, 2011). Also, in the research, it was determined that the students thought that the renewable energy sources should be chosen against the nonrenewable energy sources which are believed to cause global warming, as they are environment friendly and never ending. Besides, although some of the students stated that renewable energy sources should be chosen, it was determined that they also thought that nuclear energy which is a nonrenewable energy source should be used as it provides much energy and durable. Together with the detection in the studies so far that students showed a positive attitude towards renewable energy, it was also observed that they had deficient information about renewable energy (Çelikler and Kara, 2011; Çolak et. al, 2012; Kaldellis, Kapsali, & Katsanou, 2012). Finally, in the research, it was determined that most of the students stated that Turkey's location had suitable conditions in terms of wind energy, solar energy, geothermal energy, hydro electrical energy and biomass energy. In Tekbıyık (2010)'s study, it was determined that the students mentioned solar, nuclear, wind and geothermal energy. It was revealed that some of the students thought that although Turkey's location was suitable, due to inefficient financial situations, there is not enough usage of renewable energy sources in our country. Besides, it was determined that the students thought that nuclear energy, solar energy, hydrogen energy, wind energy and hydro electrical energy would be used in the future. It can be said that the reason that the students thought that nuclear energy would be the mostly used energy in the future, is that is seen as an alternative to petroleum. Today, greater importance is given to the teaching of nuclear energy in developed and developing countries each day. In this sense, it is thought that the teaching should be done via theoretical and practical way, firstly by increasing the knowledge level of the teachers, and then by increasing the educational attainment towards the teaching of nuclear energy in teaching programs (Benzer, Bayrak, Eren ve Gürdal, 2014).

References

Aydoğmuş, E. (2008). *Lise 2 fizik dersi iş-enerji konusunun öğretiminde 5E modelinin öğrenci başarısına etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ben Zvi, R. (1999). Non-science oriented students and the second law of thermodynamics. *International Journal of Science Education*. *21*(12), 1251-1267.

Benzer, E., Bayrak, K. B., Eren, D. C. ve Gürdal, A. (2014). Öğretmen adaylarının enerji ve enerji kaynaklarıyla ilgili bilgi ve görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences, 6*(1), 243-257.

Bilen, K., Özel, M. ve Sürücü, A. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerjiye yönelik tutumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36*, 101-112.

Coştu, B., Ünal, S. ve Ayas, A. (2007). Günlük yaşamdaki olayların fen bilimleri öğretiminde kullanılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 197-207.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches (3rd edition.). Thousand Oaks, CA: Sage.Çoban, Ü. G., Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin enerji ile ilgili görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 175-184.

Çelikler, D. ve Kara, F. (2011). *İlköğretim matematik ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji konusundaki farkındalıkları*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Antalya, 27-29 April. [Çevrim-içi: http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/096.pdf], Erişim tarihi: 3 Ağustos 2014.

Çolak, K., Kaymakçı, S. ve Akpınar, M. (2012). *Sosyal bilgiler öğretim programında, ders kitaplarında ve öğretmen adaylarının görüşlerinde yenilenebilir enerji kaynaklarının yeri.* Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu. İstanbul, 20-22 Nisan.

Driver, R., & Warrington, L. (1985). Students' use of the principle of energy conservation in problem situations. *Physics Education*, *20*, 171-176.

Ellse, M. (1988). Transferring not Transforming Energy. *School Science Review, 69*, 427-437.

Ertaş, H., Şen, İ. A. ve Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 5*(2), 178-198.

Gilbert, J. K., & Pope, M. L. (1986). Small group discussions about conceptions in science: A case study. *Research in Science and Technology Education, 4,* 61-76.

Glesne, C. (2012). Çeviren: Ersoy, A. ve Yalçınoğlu, P. *Nitel Araştırmaya Giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Hırça, N., Çalık, M. ve Akdeniz, F. (2008). Investigating grade 8 students' conceptions of 'energy' and related concepts. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 5*(1), 75- 87.

Hırça, N., Çalık, M. ve Seven, S. (2011). 5E modeline göre geliştirilen materyallerin öğrencilerin kavramsal değişimine ve fizik dersine karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8*(1), 139-152.

Jones, J. B., & Dugan, R. E. (2003). Çeviren: Hamra Atılgan. *Mühendislik Termodinamiği.* İstanbul: Beta Basım Yayım.
Kaldellis, J. K., Kapsali, M., & Katsanou, E. (2012). Renewable energy applications in greece-What is the public attitude?. *Energy Policy, 47,* 37-48.
Kaper, W. H., & Goedhart, M. J. (2002a). "Forms of energy", an intermediary language on the road to thermodynamics? Part II. *International Journal of Science Education, 24*(2), 119-137.
Karakuyu, Y. (2006). *Lise ve dengi okul öğrencilerinin ısı ve sıcaklık öğreniminde karşılaştığı kavram yanılgıları.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
Kesidou, S., & Duit, R. (1993). Students' conceptions of the second law of thermodynamics-an interpretive study. *Journal of Research in Science Teaching, 30*(1), 85-106.
Kırtak, N. V. (2010). *Fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adaylarının termodinamik yasalarını günlük hayatla ve çevre sorunları ile ilişkilendirme düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
Koçak, İ. (2008). *Proje tabanlı öğrenme modelinin kimya eğitimi öğrencilerinin alkanlar konusunu anlamaları ile kimya ve çevreye karşı tutumlarına olan etkisinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
Konuk, M. ve Kılıç, S. (1999). *Fen Bilimleri Öğrencilerinde Bitki ve Hayvanlardaki Enerji Kaynağı Konusundaki Kavram Yanılgıları*. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu.Trabzon, 23-25 Eylül.
Köse, S., Bağ, H., Sürücü, A. ve Uçak, E. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının canlılardaki enerji kaynaklarıyla ilgili görüşleri. *International Journal Of Environmental and Science Education, 1*(2), 141–152.
Kruger, C. (1990). Some primary teachers" ideas about energy. *Physics Education, 25*(2), 86-91.
Küçük, M., Çepni, S. ve Gökdere, M. (2005). Turkish Primary School Students" Alternative Conception About Work, Power And Energy. *Journal Physics Teacher Education Online, 3*(2), 22-28.
Liarakou, G., Gavrilakis, C., & Flouri, E. (2009). Secondary school teachers' knowledge and attitudes Towards renewable energy sources. *Journal of Science Education and Technology, 18*(2), 120-129.
Ogborn, J. (1990). Energy, change, difference and danger. *School Science Review, 72*(259), 81-85.
Özcan, H. (2006). *İlköğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin farklı disiplin alanları açısından enerji konusu üzerine kavramsal anlamaları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
Öztürk, G. (2007). *Öğrencilerin basit malzemelerle yaptıkları deneylerin kuvvet-enerji kavramını öğrenmelerine ve fene karşı tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
Pastırmacı, E. (2011). *7. sınıf öğrencilerinin iş ve enerji konusundaki alternatif fikirlerinin belirlenmesi ve kavramsal gelişimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods,* 3rd ed. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
Seçer, S. (2008). *6. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusundaki alternatif kavramların belirlenmesi ve kavramsal gelişimin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
Serway, A. R., & Beichner, J. R. (2008). Çeviren: Kemal Çolakoğlu. *Fen ve mühendislik için fizik 1.* Ankara: Palme Yayıncılık.
Shymansky, J. A. (1997). Examining the Construction process: A study of changes in level 10 students' understanding of classical mechanics. *Journal of Research in Science Teaching, 34,* 571-593.
Solomon, J. (1982). How children learn about energy or does the first law come first?. *School Science Review, 63*(224), 415-422.
Stylianidou, F. (1997). Children's learning about energy and processes of change. *School Science Review, 79*(286), 91-97.
Stylianidou, F., Ormerod, F., & Ogborn, J. (2002). Analysis of science textbook pictures about energy and pupils' readings of them. *International Journal of Science Education, 24*(3), 257-283.
Tatar, E. ve Oktay, M. (2007). Students' missunderstandings about the energy conservation principle: A general view to studies in literature. *International Journal of Environmental & Science Education, 2*(3), 79-81.
Tekbıyık, A. (2010). *Bağlam temelli yaklaşımla ortaöğretim 9. sınıf enerji ünitesine yönelik 5E modeline uygun ders materyallerinin geliştirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
Töman, U. ve Çimer, S. (2012). Enerji dönüşümü kavramının farklı öğrenim seviyelerinde öğrenilme durumunun araştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 289-312.
Trumper, R. (1990). Energy and a constructivist way of teaching. *Physics Education, 25(4),* 208-212.Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24,* 543-559.
Trumper, R., & Gorsky, P. (1993). Learning about energy: The influence of prior knowledge, cognitive levels and closed mindedness. *Journal of Research in Science Teaching, 30*, 637-648.

Trumper, R. A. (1998). Longitudinal Study of Physics Students' Conceptions on Energy in Pre-Service Training for High School Teachers. *Journal of Science Education Technology, 7*(4), 311-318.
Ünal, S. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevreyle ilgili tutumlarının incelenmesi: Dikili ilçesi örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
Watts, D. M. (1983). Some Alternative Views of Energy. DM Watts *Physics Education, 18*(5), 213-261.
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
Yin, R. Y. (2009). *Case study research: Design and methods*. *(Fourth Edition)*. Thousand Oaks: Sage Publication.
Yuenyong, C., & Yuenyong, J. (2007). Grade 1 to 6 Thai Students' Existing Ideas about Energy. *Science Education International, 18*(4), 289-298.
Yürümezoğlu, K., Ayaz, S. ve Çökelez, A. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin enerji ve enerji ile ilgili kavramları algılamaları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3*(2), 52-73.

ITEC 2015

The Pearl Side Of Online Portfolios: A Descriptive Study On The Rich Experience Of Using Pearltrees By Master Students Of Teaching English As A Foreign Language

Tahany Albaiz
Instruction and Curriculum Dept, Faculty of Education, University of Jeddah, Saudi Arabia
talbeiz@uj.edu.sa

ABSTRACT
Teaching English to ESL teachers is a challenging task for a number of reasons, the lack of connection between the target language and the native one being one of the most challenging factors (Ferlazzo & Sypnieski, 2013). Therefore, teachers are supposed to be innovators in creating the tools that could boost the learning process, as well as eliminate the factors that may possibly inhibit it in any way. In the era of information technology, a variety of digital tools that a teacher can use for empowering students to learn languages have emerged. PearlTrees is one of these tools; allowing sharing information fast and communicating efficiently, the specified site can be viewed as a perfect tool for enhancing ESL teachers' skills through shared knowledge, peer assessment (Daniels, 2002), scaffolding (Combs, 2004) and support from the teacher, and active participation.

INTRODUCTION
The idea of using innovative technology as the tools for improving teachers' and their learners' skills is not new (Kwok, 2015); in fact, innovative tools are used actively by teachers and students alike to perfect their skills and acquire new knowledge (Zanón, Monje, & Romero, 2012). However, the adoption of new tools is fraught with major consequences unless the properties of these IT instruments are studied well and their effects are commonly known (Quinlivan, 2012). Herein the necessity to test newly adopted approaches and make sure that they are not going to backfire in any way lies.
Particularly, the idea of incorporating a tool for sharing data online for teachers in the UAE deserves to be viewed as a decent method for enhancing knowledge and skills acquisition among teachers and students alike (Bailey & Damerow, 2014). providing strong grounds for training the newly acquired skills, as well as carrying out per assessments of the tools created for improving the learning process, the specified tool can be viewed as a major foot forward in managing the process of data management and tracing the progress of students.
The tool in question opens a plethora of opportunities for data sharing. The latter, in its turn, presupposes impressive progress in the communication process among the teachers, as well as between the teachers and their students. Consequently, scaffolding of the latter can be promoted with the help of the specified tool, whereas teachers will be capable of reviewing each others' work and provide ideas for further improvements.

THE STUDY
The importance of using information technology in general and online tools, in particular, has been discussed extensively, yet few studies outline the actual reasons for the tools in question to assist students in the process of knowledge acquisition, especially when it concerns general things, such as knowledge sharing, information acquisition, and skills training (Haneda & Nespor, 2012). The PearlTrees site, in its turn, is assumed to provide students with the means of not merely training their skills in data analysis information retrieval and defining instructions for further research but also share information so that all those concerned could acquire the specified skills in a manner as fast and expeditious as possible.
To locate the effects, which the use of the specified site has had on learners, a study has been designed. Involving active use of the opportunities that the site in question has to offer, the research helps understand whether the tools provided to the students are used actively and how important the application of the specified tool is going to be fur the students' further academic progress. Seeing that the site in question provides implicit knowledge and informs the learners on how to arrange and analyze data, it can be assumed that PearlTrees can be used as the means for students and their teachers to enhance the learning process and encourage self-directed learning (Hsin & Wu, 2011) and metacognition (Kim & Cha, 2015) by sharing data, carrying gout peer assessments (Sardareh, Saad, Othman, & Me, 2014) and using scaffolding techniques (Cumming-Potvin, 2007) to train the required skills.
The key research questions, which the specified study seeks to answer, therefore, are as follows:

1. In what way does PearlTrees enhance students' English teaching skills, and how does the specified tool empowers students to apply these skills to real-life problems concerning learning English?
2. What ESL skills does the creation of E-Portfolio at PearlTrees help students to train?
3. Does the process of sharing documents, which PearlTree allows for, create premises for the development of shared knowledge principles along with peer evaluation and scaffolding?
4. To what extent does the use of PearlTree improve ESL Master degree students' performance?

5. Does the use of PearlStudy contributes to improving the education process for Saudi Arabia students, and, if it does, in what way?
6. How does the creation of E-Portfolio helps Saudi Arabian ESL teachers improve their skills?

The research design can be defined as mixed, as predominantly qualitative relations between the key variables are discussed, yet there is a need to quantify the research results so that the findings could instruct the teacher on choosing the further tools for enhancing students' performance. A survey was used as the key tool for data collection, whereas taxonomy and the method of linear regression (Seber & Lee, 2012) were adopted as the foundation for its analysis.

The survey in question consists of three open-ended questions. Particularly, the respondents were presented with three questions regarding the efficacy of the E-Portfolio as a tool. The type of questions was chosen based on the high level of veracity that it provided (Reid & Scott, 2012) as opposed to multiple-choice questions or Likert-type ones (Shuyan, 2012), which provide the research participants with a limited amount of options for an answer. Specifically, the respondents were to clarify whether they liked the very concept of E-Portfolio, whether they thought that using it was a good idea, and how the specified tool could be used in the setting of UAE schools for ESL teachers. The surveys were collected from six students, who were also supposed to submit an E-Portfolio created and shared with the help of the specified site. All the participants involved signed consent forms and, therefore, were fully aware of the fact that the information supplied by them would be used for research. Therefore, the study was carried out according to the existing ethical standards.

FINDINGS

The students' responses show that most of the learners appreciate the opportunities for data management, which PearlTrees provides for its users. Particularly, the opportunity to upload basically any type of data and share it instantly with peers has been identified as the key advantage that the site has to offer. the issue regarding communication options can be viewed as the second most important aspect of the tool under analysis; according to the outcomes of the study, 82% of the respondents agreed that the subject matter is crucial for exchanging information and important works.

Table 1. Typology of the Students' Responses

INFORMATION	CODE	RESPONDENT(S)	%
Data related to the organization and presentation of the information; possible issues concerning safety of the participants' data	Information management; information security	A, E, F	33.3
Using computer and the Internet	Information management and IT-related skills	A, B, D	33.3
Self-evaluation, renovation of continuous revisions	Self-directed learning and metacognition	A, E, F	33.3
In cases of poor Internet connection, E-Portfolio will be unavailable.	Availability	B	16,7
Communication between instructors and the students	Communication	A, C, D, E, F	83.3
E-Portfolio does not cost much; it's relatively cheap	Cost efficacy	A, B, C, E, F	83.3
An advantage for the instructor him-/herself	Teaching strategies	A, C, E, F	66.7
Pitching the idea of using E-Portfolios to the UAE education authorities;	Positive outcome for UAE learners	A, F	33.3
Technology issues may impede the process of intrdocuing UAE learners to PearlTree	Problems for UAE lschools	C	16.7

Unfortunately, significant similarities have also been located in the learners' analysis of the problems that the site may have. Particularly, the lack of security has been touched upon several times (66.7%). According to the chart provided above, most of the study participants feel that, due to the lack of proper security, their personal data may be endangered and, therefore, their safety may be jeopardized.

According to the table provided above, the site can also be deemed as efficient for enhancing futher learning due to the options regarding the IT-related skills and time management, which it provides to learners. 2 students (36.7%) indicated that other students with less advanced IT skills may experience tangible difficulties in adjusting to the new learning environment and managing information, including its acquisition, processing and transfer.

Therefore, the IT issue may return several major problems. According to the research data, a concern about possible issues with acquiring the corresponding IT skills timely and efficiently has been raised. Therefore, some of the students, who are not proficient in using computers and the Internet, may feel insecure about their progress, which will inevitably lead to a drop in the quality of their performance (Shalin, 2013).

Moreover, the cost for advanced setting, which is available to paid subscribers, has clearly raised a few eyebrows. As the study shows, three out of six participants (50%) were concerned about the lack of cost efficacy for the students, who use the specified tool on a regular basis. Despite the fact that one of the research participants (16.7%) indicated that the approach in question can be viewed rather flexible in terms of its financial strategy and the financial opportunities, which it offers to its visitors, the issue still clearly needs further solution. A more detailed analysis of the issue in question, however, will show that the students are clearly eager to use the new site as the tool for their further academic accomplishments (Rad & Vali, 2012).

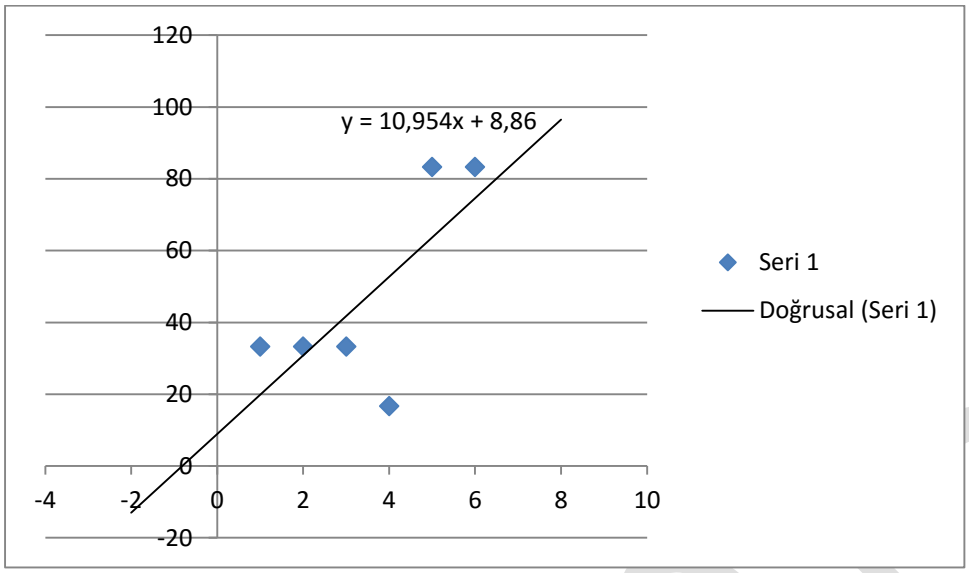
The technical issues, which students may face in case of using the approach mentioned above, also deserve to be brought up (Wiske & Breit, 2013). One of the respondents brought up that the above-mentioned tool will be unavailable to the students, who experience problems with DNS connection, connection speed or power cuts in their area. Although the issue as brought up by only one of the respondents (16.7%), it still deserves to be heard as a valid statement. However, seeing that only one student has actually brought this point up, it can be assumed that technical issues are not the priority for the students at present and that, from the technological perspective, the specified tool can be deemed as perfect for learners of English.

The table offered above also shows that the communication issue has been listed among the numerous advantages of PearlTrees. Indeed, 5 people out of 6 (83.3%) think that PearlTree is a perfect means of communicating with the tutor and receiving feedback on the projects completed via the designated tool. On the one hand, the site does not offer much in terms of communication, with no outstanding options and merely a set of basic tools. On the other hand, the communication process, which occurs between the teacher and the student, allows pinpointing the actual problems that a student has and, therefore, working on them correspondingly. the fact that the site does not involve a direct conversation and does not incorporate nonverbal elements thereof, the instructions, which students receive, are clear and concise. As a result, the learners are provided with the means of improving their performance, which most of the respondents clearly appreciate.

Moreover, some of the respondents (16.5%, i.e., 2 out of 6) have mentioned the problems associated with the need to introduce the specified approach to the UAE schools. Particularly, the technical issues such is the need to install the corresponding equipment, create accounts for numerous teachers to log in to the site, etc., have been mentioned as the major impediments to the promotion of the technique under analysis in the target area.

Nevertheless, a range of respondents (5 out of 6) have made it clear that the UAE schools are going to benefit from the specified application At this point, one must mention that the benefits such as the opportunity to save time and money was mentioned as the essential positive characteristics of the PearlTrees site (83.3%). In addition, most of the participants of the study claimed that the adoption of the tool in question will help them arrange their work and improve the quality of teaching considerably, allowing for a consistently high-quality learning process (100%).

Chart 1. Students' Attitude Towards the Use of PearlTree in UAE Schools



The trend line shows quite clearly that there is a strong tendency among the students interviewed for the study to accept the PearlTrees tool as an important means of communicating with each other and the class. In other words, it is expected that increasingly more students are going to accept the specified tool as a means of improving their teaching skills. Since PearlTrees offers a plethora of options for the specified purposes, the trend can be considered positive. However, a significant improvement of the security rates for PearlTrees is required (Phillips & Siangina, 2013).

As the outcomes of the study show, most research participants agree that the tool in question is very useful in analyzing information and sorting it according to specific parameters. The chart provided above shows very clearly that the students' responses to the questionnaire tend to be rather positive. Despite the fact that most of the participants have doubts concerning the plausibility of introducing the UAE schools to the above-mentioned approach, they still display a positive tendency in accepting the benefits that the program has to offer.

CONCLUSIONS

The analysis has shown that the PearlTrees site enhances the students' English learning skills by creating a platform for them to share their knowledge and information with each other. Additionally, the survey has shown that the learners are most likely to benefit from the use of the specified site along with teachers. Even though the use of the site may not impact them directly, they will be able to receive support from their teachers, as well as from each other, not to mention the fact that they will be able to acquire new skills in information management. Finally. the use of peer assessment will become possible for not only the students, who practice teaching but also their learners, needs to be brought up. Consequently, a significant progress is expected in the overall performance of the learners in the course of lessons (Falchikov, 2013).

Therefore, the answers to the key research questions revolve primarily around the concept of communication, information processing and the ability to access the fellow teachers and the students involved instantly. The major problem, which teachers are likely to face when dealing with the site in question, in their turn, may consider possible hiccups in the Internet connection, possible power cuts and other problems related to the proper functioning of technology. Seeing that the use of the site requires a consistent connection to the Internet and cannot occur offline, it is highly desirable that proper preventive measures should be taken for teachers to have a constant access to PearlTrees in any scenario.

As far as the second question is concerned, the study also indicates that the use of the specified site contributes to the development of the ESL teaching skills such as scaffolding because of the need to communicate in short messages predominantly, instructors will have to provide students with as much support as they can so that the premises for efficient learning could be created.

Herein the answer to the third question lies. Improving both teachers' and students' skills in information management, the site enhances the concept of data sharing. In other words, the every design of the site invites teachers and students to share information.

Thus, PearlTrees increases the rates of students' teaching performance significantly. The char provided above shows clearly that most respondents have experienced a great surge in their enthusiasm for teaching, as well as discovered new strategies as far as teaching English is concerned. In addition, the Master students' performance is improved greatly by introducing the principle of accuracy and order into their work. As the survey results have shown, 3 out of 6 students (50%) mentioned that the tool in question helped them become more organized.
Teaching ESL learners the basics of English is not easy, especially for Master students. With little to no experience in arranging their work, managing their time, finding unique approaches to students in a diverse classroom, etc.. they need support drastically, PearlTrees, in their turn, provide this support and introduce students to the concept of self-directed learning along with efficient data management.
Herein the significance of creating the E-Portfolio lies; students understand what they will have to contribute as teachers and what standards they will have to meet. particularly, they receive further instructions on managing the teaching process and creating their unique teaching strategies, which will promote learning among ES: students and at the same time help the teachers improve their skills considerably.

References

Bailey, K. M. & Damerow, R. M. (2014). *Teaching and learning English in the Arabic-speaking world*. New York City, New York: Routledge.

Combs, D. (2004). A framework for scaffolding content area reading strategies. *Middle School Journal, 36*(2), 13-20.

Cumming-Potvin, W. (2007). Scaffolding, multi literacies, and reading circles. *Canadian Journal of Education, 30*(2), 483-507.

Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Falchikov, N. (2013). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. New York City, New York: Routledge.

Ferlazzo, L. & Sypnieski, K. H. (2013). *The ESL/ELL teacher's survival guide: Ready-to-use strategies, tools, and activities for teaching English language learners of all levels*. New York City, New York: John Wiley & Sons.

Haneda, M. & Nespor, J. (2012). Strangers and professionals: positioning discourse in ESL teachers' work. *The Urban Review, 45*(3), 251-272.

Hsin, C.-T., & Wu, K.-W. (2011). Using scaffolding strategies to promote young children's scientific understandings of floating and sinking. *Journal a Scientific Education and Technologies, 20*(5), 656-666.

Kim, H. I. & Cha, K. A. (2015). Korean learners' metacognition in reading using think-aloud procedures with a focus on regulation of cognition. *English Language Teaching, 8*(6), 178–193.

Kwok, V. H. Y. (2015). Robot vs. human teacher: Instruction in the digital age for ESL learners. *English Language Teaching, 8*(7), 157–163.

Quinlivan, 2012). G. (2012). *Principled possibilities - ideas for teaching*. New York City, New York: Hulu.com.

Phillips, R. & Siangina, R. R. (2013). *Cyber security for educational leaders: A guide to understanding and implementing technology policies*. New York City, New York: Routledge.

Rad, N. F. & Vali, M. A. (2012). *Implementation of ICT methods in teaching English: ICT (Information,Commununication,Technology)*. New York City, New York: IGI Global.

Reid, A. & Scott, W. (2012). *Researching education and the environment: Retrospect and prospect*. New York City, New York: Routledge.

Sardareh, S. A., Saad, M. R. M., Othman, A. J., & Me, R. (2014). ESL teachers' questioning technique in an assessment for learning context: promising or problematic? *International Education Studies, 7*(9), 161-174.

Seber, G. A. F. & Lee, A. J. (2012). *Linear regression analysis*. New York City, New York: John Wiley & Sons.

Shalin, H.-J. (2013). *Packaging digital information for enhanced learning and analysis: data visualization, spatialization, and multidimensionality: Data visualization, spatialization, and multidimensionality*. New York City, New York: IGI Global.

Shuyan, W. (2012). *Technology integration and foundations for effective leadership*. New York City, New York: IGI Global.

Wiske, M. S. & Breit, L. (2013). *Teaching for understanding with technology*. New York City, New York: John Wiley & Sons.

Zanón, N. T., Monje, E. M., & Romero, F. P. (2012). *Technological innovation in the teaching and processing of lsps: Proceedings of Tislid'10*. Madrid: Editorial UNED.

The Prospective Physics Teachers' Conceptual Understanding Of The Waves

Işıl Aykutlu
aykutlu@hacettepe.edu.tr

This study sheds light on the conceptual understanding of the prospective Physics teachers on the subjects of wave generation, undulation and wave interference. Conducted during the fall semester of 2014-2015 school year, this research entails 22 prospective Physics teachers who are being trained as senior students at the department of Physics Education in a state university. Having the qualitative research methods as the basis, this research is comprised of a waves form including five open-ended questions as the data collection tool and a semi-structured interview with four students to back up the findings obtained by aforementioned data collection tools. As a result, it is stipulated that prospective teachers are having misconceptions and lack of knowledge upon the subject of waves in Physics.

ITEC 2015

The Prospective Secondary Mathematics Teachers' Self-Perception On Competency Of General Teacher Behaviors

Çiğdem Arslan
arslanc@istanbul.edu.tr

Güneş Yavuz
gyavuz@istanbul.edu.tr

Hatice Nur Erbay
hatice.erbay@istanbul.edu.tr

The aim of this study is to describe the self-perception on competency of the teacher trainees in terms of general teacher behaviors. The sample consisted of 104 prospective secondary mathematics teachers who were about to graduate. The data for the study were collected through "Prospective Teacher Competency Scale" developed by Erisen and Celikoz (2003), including 5 dimensions and 43 items with a Likert-type grading. The five dimensions were 1) subject matter, 2) designing, planning, and administering instruction, 3) testing and evaluation, 4) cooperation with others concerned, 5) professional development. The research outcomes have been interpreted and the offers have been suggested accordingly.

ITEC 2015

The Teacher Of Slovak Language And Literature In The Conditions Of Slovak Pre-Gradual Preparation

Mariana Sirotova
Faculty of Arts, University of St. Cyril and Methodius, Slovakia
mariana.sirotova@ucm.sk

Zdenka Kumorova
Faculty of Arts, University of St. Cyril and Methodius, Slovakia
zdenka.kumorova@ucm.sk

ABSTRACT
The new contexts of education for the future implicitly include new requirements for teachers. If we expect teachers to properly handle their demanding job, its problems and constantly changing rules and conditions of its realization, they must be well prepared. Compared with the past when a teacher in Slovakia used to be perceived only as a source of information for pupils, today a teacher is required to teach students how to find information, how to process it and utilize it in favour of his/her personal development, to develop pupils´ competencies crucial for their future personal as well as professional life and to positively influence behaviour and students´ conduct in society. The article deals with the issues of pre-gradual preparation of teachers in Slovakia. It introduces the models of pre-gradual preparation while specifically focusing on the teachers of Slovak language and literature.

PRE-GRADUAL EDUCATION OF TEACHERS
In legal documents of Slovak Republic a teacher is characterized in the Act No. 317/2009 on pedagogical and professional staff. Paragraph 13 of the Act states that "a teacher performs pedagogical activity with an aim to carry out the school educational program or provide continual education". Pedagogical activity is defined in paragraph 3 which states that "pedagogical activity is a set of actions performed by direct educational work as well as other closely related activities which are instituted by an employer in his operating procedures. Direct educational activity is characterized as a direct teaching that fulfills the school educational program or the program of continual education and as a direct nurturing that fulfills the nurturing program". Paragraph 6 introduces and in further paragraphs elaborates on the preconditions for performing an educational and professional activity which are qualification, integrity, health and the knowledge of the state language. A teacher is thus an erudite professional with an appropriate university degree and a moral profile, is a mature personality that through educational process influences the overall direction of the whole society. The progress of a society depends on the education and upbringing of its members.

A similar definition of a teacher can be found in the Dictionary of Pedagogy (Kolář and co., 2012, p.156) which describes teacher as a qualified pedagogical worker with a special qualification for educational work with children and the youth in the framework of a school (of any type or level). He/she directs the school activity of pupils and utilizes his/her own strategies of teaching in line with the targets of the educational process and his/her own understanding of the process. The definition, however, also stresses out that a teacher "hands down the culture of the humankind, traditions, values and socio-cultural environment to younger generations". In this definition we can already see a new understanding of a teacher´s status and role today – a teacher is not only an educator, but also a guide on the path of forming the personalities of children and young people. Z. Pinc (In. Gáliková - Tolnaiová, 2007, p. 199) states that "the institute of a teacher is historically established on the instrumental basis – a teacher as an extended and enlivened index finger of the desirable direction. Rather than a teacher like this I think of a scholar, one that is capable of learning: to be taught and to teach". The world pedagogy also diverges from perceiving teaching as a technological process, but instead considers it a complex, variable and creative process of personal encounter of a teacher and a pupil through the content of education (Kosová and co., 2012). It implies that a teacher´s expert knowledge is not the knowledge of sciences, art, sport, technology etc. A teacher must be equipped for the diagnosis and the development of inner qualities of another being as well as his own, should be most of all an expert in making it easier for others to learn and in solving any educational situation. Based on the above it is thus necessary to continually improve pre-gradual preparation of teachers.

Pre-gradual education in Slovakia consists of pedagogical-psychological preparation and the study of a particular specialization of choice. The pedagogical-psychological preparation is an inseparable and important part of the study because it creates a theoretical as well as practical base of a teacher´s occupation. T. Šeben Zaťková (2014) confirms this view and states that the quality of education is influenced by a teacher´s work, it primarily depends

on his/her pedagogical activity and methodological approach of the educational process. “In most schools specialized in preparing future teachers the pedagogical-psychological preparation consists of teaching pedagogy, psychology, professional didactics and practical pedagogical training,” says O. Šimončík (2005, p. 23) while adding that current study programs do not allocate enough time to pedagogy, psychology, professional didactics and practical pedagogical training.
Pre-gradual preparation of teachers has a long history in Slovakia and in the course of this history the teachers´ education has been influenced by changing socio-economic formations. Also today it is being greatly influenced by social and political requirements. The society continually develops and the perception as well as the position of a human existence, work, family´s life is changing with it. Technological advancements yield not only positive developments, but often result in growing socio-pathological behavior of children and young people. The crisis in family, negative influence of media and social networks, absence of positive role models either in family or in a wider social environment force us to think about the teachers´ influence on their students´ behavior. To be able to educate today´s children a teacher must become a positive role model of their behavior, must understand their needs and help complexly develop their personalities. It is important to prepare a future teacher for the new tasks and methods. Pre-gradual preparation at a university must, therefore, fulfill two basic requirements – to provide a good theoretical and at the same time a good professional preparation. The theoretical part consists of the basics of scientific disciplines that the teacher draws from during his/her work, scientific basics of chosen specialization, pedagogy, psychology or other relevant subjects, particularly the theory of teaching in general, meaning general didactics. General didactics is the bridge between the theoretical and professional parts of the preparation. The professional part of the preparation consists of those elements that lead to the acquirement of competencies necessary for a high standard of job performance, mainly expert didactics, didactically and reflexively oriented subjects, various practical trainings (communication, psychosocial etc.), projects oriented toward school and teaching and mainly practical teaching. As stated above this part of the preparation is influenced by the requirements of the state, which are:
- competencies framed by the conceptual requirements of the school system development on both the state as well as the international levels. One of these requirements (besides those mentioned above) is according to school system reform the requirement to teach students to learn all through their lives. This is not only the result of the school reform, but also follows the development of the educational science.
- competencies securing the teachers´ professionalism, expert performance of professional activities in accordance with the theory of teaching profession (Kosová and co., 2012).

In Slovakia, similarly to other European Union countries, the pre-gradual education of teachers is performed via a parallel model, often labeled as the integrated model. The essence of this model is the fusion of more types of future teachers´ preparations. The student – future teacher during his study encounters subjects with common (general) base, subjects oriented to his/her individual specialization and subjects representing the pedagogical-psychological preparation for a teacher´s profession. E. Lukáč (in Černotová and co., 2006, p. 114) states that “a student in this model is forced to fulfill several obligations from various fields at once, few hours are allocated to the pedagogical-psychological preparation, the number of hours dedicated to real practical training is gradually decreasing”. In practical pre-gradual preparation the above stated drawbacks can be, however, eliminated by the use of the parallel model and the positives of this model can be found mainly in the integration of knowledge of pedagogical and psychological disciplines and the knowledge of the specialization subjects. The second model used in pre-gradual preparation of teachers is the follow-up model, also labeled as the consecutive model. A student first finishes the study of his/her specialization which is then followed by the pedagogical-psychological preparation including practical training. The consecutive model allows for a more intense work with the students interested in acquiring teaching competence, their study is not divided into pedagogical-psychological and specialization education. The consecutive model can be divided into two basic subgroups. The first one is the single phase consecutive model that enables the student (after finishing the specialization study) to acquire the pedagogical qualification and immediately get a job as a teacher. This single phase consecutive model is used in Slovakia in the process of additional pedagogical education through which students of non-pedagogical subjects can acquire pedagogical competence. This study is legislatively defined by the Decree of the Ministry of Education and unlike the university pre-gradual education it has a precisely defined content as well as the extent. Although the study programs at teaching faculties have a similar configuration of disciplines, they differ mainly in hourly allocations of individual subjects and practical pedagogical training. The second subgroup is the two phase consecutive model which includes first the theoretical preparation that usually ends with a test and then is followed by the practical part of the preparation. The practical part is conducted directly at a school where students can improve their skills in the area of the didactics of their chosen specialization and develop the necessary competencies of their future job. To determine which of these models is the best is not easy. The positives and the

negatives of each model should be adapted mainly to the school educational system, the conditions of education, the economic situation in the society and the mentality and the culture of a nation. One thing, however, remains clear and that is the need for unification of study programs in a way that would result in a continuous improvement of pre-gradual teachers´ preparation which would produce professionals with developed competencies and positive personal characteristics.

The differentiation of the teaching study programs into bachelor and master levels seems to be another problem of pre-gradual preparation of teachers in Slovakia. Despite the fact that the educational systems in EU are considered specific to each member country and are not subjected to unification, the teaching study in Slovakia was (based on the Bologna process) involuntarily divided into discontinuous or just formal levels (unlike in other countries) and it makes it impossible to prepare teachers on an expert base according to successive interlinked phases that help to gradually form a teacher´s personality. The fact that the bachelor study (Bc.) concentrates on the theoretical basis and the master study (Mgr.) includes didactical preparation and practical teaching training resulted in the cessation of the gradual development of a future teacher´s personality:
- by isolating the theoretical preparation in chosen specialization from subject didactics,
- by isolating the theoretical preparation from practical training, it is impossible to create a system of practical trainings as a gradually progressing structure interconnected with an expert reflection of the praxis,
- by limiting the types and shortening the length of practical training (mostly from 4 years to 3 semesters), i.e. insufficient time for developing a teacher´s skills and competencies (Kosová and co., 2012).

Legislative framework of the Act No. 317/2009 on the pedagogical and professional staff defining the education requirements and the scope of a teacher´s work stipulates in paragraph 7, section 2 the Qualification Requirements stating that the minimum required education of a teacher is a university education of the second degree. This means that there is practically no possibility for the graduates of the Bc. level to perform the job of a teacher as they are not sufficiently qualified and the profile of the Bc. study is set for professions that do not exist in real life (assistant teacher, pedagogical worker for after school activities, government worker in a corresponding field, school administrative-methodological worker according to subject specialization, e.g. management of school libraries, computer networks, school technological or laboratory equipment etc.). Similarly problematic seems to be for the Bc. graduate to continue his/her study at the master level. A graduate of a two subject teaching study cannot continue with any other program than the same two subject combination he has already concluded with the Bc. degree. Also a Bc. graduate of a non-teaching program would have difficulties with continuing at the master teaching program as he/she would not be properly prepared in the area of pedagogy, psychology as well as in the chosen specialization combination. We should then ask a question. Is the principle of Bologna agreement about the credit system in pre-gradual preparation of teachers effective in Slovakia? Return to the integrated master study with a space for high quality specialization, pedagogical-psychological preparation and practical training in schools could significantly improve pre-gradual preparation of teachers in Slovakia. The historical experience itself, current school system and the legislation all confirm that the integrated master education through high quality teachers and study programs is the right approach.

PRE-GRADUAL PREPARATION OF TEACHERS OF SLOVAK LANGUAGE AND LITERATURE

Universities in Slovakia offer study programs for future teachers of Slovak language and literature (in combination with other specializations). During the study students acquire professional competencies of teachers of Slovak language and literature. To gain a teacher´s qualification one must successfully finish the first as well as the second level of the teaching study. The first level is not sufficient, the graduate only acquires prerequisites for a smooth transition into the second level in which he/she obtains necessary pedagogical qualification to teach Slovak language and literature at elementary and secondary schools. A graduate of the second level is professionally and pedagogically qualified to teach Slovak language and literature as he/she fully masters the psychological interpretation of human development, upbringing and education. During the 5-year study the pre-gradual preparation of future teachers of Slovak language and literature concentrates mainly on acquiring the expert orientation in the chosen specialization in a wider context of upbringing and education, learning the principles of creating and designing a proper pedagogical and didactical environment in elementary and secondary schools. In the two level teaching study programs a graduate progressively acquires information literacy in the area of the individual levels of the language and their didactical transformation into pedagogical praxis, masters the basic structure and content of the individual subjects of their chosen specialization. During the 3-year bachelor study a student gradually acquires the knowledge of the phonetic, morphological, lexical and syntax levels of the language. During the 2-year master degree study a student learns and masters the basic content and methodology of the individual disciplines of his/her chosen specialization. Focus on the language part is wider compared to the

bachelor degree study, besides learning about the system of Slovak language, its rules and conditions, an attention is paid also to the comparison of the Slovak language with other Slavic and non-Slavic languages. The target of the pre-gradual preparation is to direct future teachers, to make them capable of utilizing and interpreting the theoretical knowledge of system-linguistic, pragma-linguistic and socio-linguistic research. This knowledge is presented in a way which makes it possible for future teachers of Slovak language to be capable of passing on the acquired knowledge with an emphasis on the communication and pragmatic functions. In the system of teaching the mother tongue in Slovakia there is a divergence of two pedagogical opinions: grammarism and pragmatism. In the theory of teaching Slovak language there are, against the pragmatically oriented teachers accepting more users of the language, the normalists who emphasize the system, structure, norms and language codification. We think that in reality it is necessary to develop both educational tendencies. In the teaching of Slovak language they occupy an equal position. If we emphasized one of these, the students would exhibit a visible disproportion of the acquired passive and active knowledge and skills. In educating the teachers of the mother tongue the intention is to point out the importance of communicative teaching whose aim is to transform passive listeners into active interpreters. Therefore, the position and the requirements placed on teachers or pupils are changing while at the same time a road to an open dialog, mutual discussion, exchange of information, opinions and feelings is opening. The didactic preparation of teachers points to the obliterating of the authoritative border between the teacher and the student and to suggesting a more equal relationship of these two subjects. Methodologically the language knowledge is presented gradually and complexly starting from the phonetic all the way to the syntactic level in the bachelor level, in the master level the attention is paid to the stylistic, i.e. acquiring the expert knowledge of functional language styles and their pragmatic use in practical communication. Students master the knowledge of language elements used in oral expression and of the overall composition of the oral expression. The target in the master level of study is to acquire stylistic, communication and rhetoric literacy applicable in a teacher´s occupation within communication-compositional and language-stylistic tasks. In the literature part of the study in the first level a student learns about the development of the nation´s literature and its characteristic expressions in individual periods starting from the Middle Ages to the first half of the 20th century against the backdrop of the development tendencies in the world literature. In the second level a student learns about the literature from 1945 till today. The target of learning about literature is, besides acquiring the knowledge of the literature theory and the interpretation of a literary text, to also learn about the methods of acquiring reading literacy among pupils with an aim of gaining not only the functional but also the informational literacy. The forms and methods of education are reassessed and incorporated into new textbooks and methodological manuals. The attempts to create textbooks with more effective impact on acquiring communication competencies are preceded by many research projects and studies.

The state educational program sets the standards of the educational content in which it defines on one hand the linguistic terminology and on the other hand a set of competencies a student should acquire in the primary and secondary education. This state educational document presents an information guide for teachers of elementary and secondary schools. The document is taken into account even during the pre-gradual preparation so that the future teachers are informed about the content, aims and procedures of their future teaching process. The attention is paid to the methods of developing learning and oral competencies, memory, classification and application skills, communication and information skills, analytic and synthetic skills and last but not least to the methods of developing the creative skills. To improve the future teachers´ fixation and demonstrative skills there are updated textbooks corresponding to the standards of the educational content. In education the phonetic level and orthography represent the basic pillars for further understanding and bridging of the other language levels. The textbooks of Peter Gregorík (2014) are used for practicing the phonetic level of the language, the textbooks of Jana Píšová (2015) are used for the orthographic peculiarities of the language. For morphological needs there is a textbook of Eva Tibenská (2015) specially prepared for academic purposes. Other textbooks are regularly updated to keep up with current results of research in the area of linguistics and literary science and to reflect current needs of didactic transformation of knowledge into educational praxis.

Didactic disciplines include learning and mastering the organizational qualities of the school system, ways of managing schools with an aim to improve the quality of education in elementary and secondary schools. During the 2 years of master study a student adopts teacher´s skills like designing, organization and realization of the educational process in a classroom. An important part of educating future teachers is imparting the findings of methodological approaches for acquiring knowledge which are constantly developing and progressing according to the changing needs in society. A future teacher flexibly reacts also through adjusting his/her educational process by utilizing information and communication technologies. The master level is purposefully focused on practical training at schools to make future teachers adopt practical knowledge and apply it in real educational process. A

special attention is paid to developing pupil´s receptive and productive skills. Students learn about the methods of applying the traditional methods of teaching while at the same time address the issues of alternative methods. The final part of the theoretical preparation of future teachers is the preparation for the transversal practical pedagogical training and its realization under the supervision of qualified teachers at various schools.

Pre-gradual preparation of teachers is purposefully focused on the application of the constructivist approach in education with the purpose of practical acquiring of knowledge which is useful and helpful to both the society and an individual. The task of a school is to transfer knowledge onto its pupils, but not through the prism of the teacher´s cognition – through the pupil´s own cognition. The traditional understanding of a school is in many ways surpassed and the new social situation requires a new approach to teaching. In the forefront stands constructivism, when a student constructs his/her own knowledge. The target of preparing future teachers for their job is to acquaint students with the new role of a teacher which has changed compared to traditionally viewed education: a teacher runs into a new position where he offers students space for self-realization when learning about a new fact, for solving problems themselves. Future teachers learn about methods leading to the fulfillment of the basics of the constructivist approach to master lasting knowledge applicable in real communication through experience, exploring and "living through" an activity. It is also a pragmatic view of educating seen as educating for life, when students deduce their own findings and plan practical steps for utilizing the acquired knowledge. Activating methods help to make this process easier, more effective, but require a maximum level of teacher´s verve. Under a pressure of constantly preparing new activities a teacher often returns to traditional methods of mediating stable information. The use of activating methods brings a number of positive ratings also from subject didactics creators. Many agree that if future teachers understand the qualities of the techniques of innovative methods, or even identify with them, they are more likely to prefer them in practical educational process. When receiving and solving tasks connected to the innovative methods of education, the students learn about the process of designing a communicatively oriented creative lessons, are able to explore the procedures of innovative methods in practical situations and learn about a new interactive approach to mediating information in the educational process. Active teaching requires a lot of time even before a teacher steps in front of the pupils, preparation for education requires creative ideas which must lead to constructive tasks. The teacher at the same time predicts pupils´ reactions as some pupils react to certain tasks with enthusiasm while others with resistance. During activating lessons there should be a balance between the communicative (activating and interesting) approach and the theoretical (informational and conceptual) framing of activating activities. An activity must be followed by a summary of the activity´s process, its results stemming from observing the activity so that the pupils come to a pragmatic understanding and reflection of their own experience. Activating methods offer a wide spectrum of possibilities for innovating and improving the educational process with an eye to fulfill the specified target. In the environment of current schools it is possible to work with cooperative methods, problem-solving education, project style education, experience-based education (dramatization), conceptual maps, methods of active reading and creative writing, brainstorming, question-storming, snowballing (gluing a snow ball), various intellective and didactic games. The main target of pre-gradual preparation of teachers of Slovak language and literature is to encourage an interest of future teachers in some of the more innovative methods of education helping to create more communicative and creative teaching of Slovak language and literature. Innovative trends of education have permeated into university education with a primary target to: constructively and creatively enhance and subsequently evaluate knowledge of the language and literary part of education. It also resulted in an accompaniment of a didactic moment. It means that if innovative trends are targeted with a didactic intention as early as in pre-gradual preparation of teachers at universities, the final effect in linguistic and literary education in all types and levels of schools is not accidental and mediocre, but targeted and effective.

References

Černotová, M. & kol. (2006). *Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy*. Prešov, SR: FF PU.

Gregorík, P. (2014). *Základy spisovnej výslovnosti*. Trnava : UCM v Trnave, 2014. 112 s.

Kosová, B. & kol. (2012). *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov – Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica, UMB.

Kumorová, Z. (2015). *Tvorivo-komunikačné vyučovanie slovenského jazyka ako druhého jazyka v školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín na Slovensku*. Trnava : UCM v Trnave, 2015. 120 s.

Píšová, J. (2015). *Vybrané kapitoly z ortografie.* Trnava : UCM v Trnave, 2015. 116 s.

Šimoník, O. (2005). *Příprava budoucích učitelů*. Brno, ČR: MSD.

Tibenská, E. (2015). *Morfológia slovenského jazyka (s komparatívnym slovensko-chorvátskym aspektom)*. Trnava : UCM v Trnave, 2015. 142 s.

Tišťanová, K. (2012). *Špecifiká pedagogického komunikovania*. Ružomberok, SR: Verbum KU.
Turek, I. (2001). *Vzdelávanie učiteľov pre 21. storočie*. Bratislava, SR: Metodické centrum.
Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Slovenská republika
Zaťková Šeben, T. (2014). *Úvod do vysokoškolskej pedagogiky*. Trnava, SR: UCM.

ITEC 2015

The Three C's Of Team-Building – Communication, Cooperation, Coordination

Jennifer D.E. Thomas
Pace University, New York, NY, USA

Danielle Morin
Concordia University, Montreal, Quebec, Canada
danielle.morin@concordia.ca

Dennis Kira
Concordia University, Montreal, Quebec, Canada

ABSTRACT
As part of a larger research project investigating different skills acquisition in entirely online courses, students' perceptions of their acquisition of various team-building skills, as developed through the use of various activities and resources in an undergraduate Business Statistics course, were examined. The results indicate that attention needs to be given to the development of these skills from these activities and resources. This has implications for the design of course content delivered in a virtual or distance environment where team-building skills are not easily fostered.

Keywords: Online Learning, Distance Learning, Virtual Learning, Team-Building Skills

ITEC 2015

Türkiye'nin Değerler Eğitimi Haritası

Nazlı Cihan
nazlicihan@gmail.com

Toplumsal yaşam, ortak değerler üzerinde yükselmektedir. Bu değerler kişiye yön duygusu vermekte, ölçütler kymakta ve kişilik gelişimini desteklemektedir: Kısacası değerler, gerek kişisel gerekse çalışma yaşantımız boyunca bize eşlik eden dayanaklarımızdır ve değerlerin oluşturduğu bu çerçeve birarada yaşamayı kolaylaştırmaktadır. Değerlerin ilk aktarıldıkları ortam, aile kurumudur. Ancak diğer bir kurumun, bir eğitim kurumu olan okulun da değerler aktarımına katkıda bulunmak gibi bir sorumluluğu bulunmaktadır. Okullar, toplumun taşıyıcı değerlerini gösterir ve öğrencileri, toplumsal yaşama uyum sağlamalarını kolaylaştıran, karmaşık dünyada yön bulmalarına yardımcı olan, kendilerine göre değer yargıları ve bir yaşam perspektifi geliştirmelerine katkıda bulunan tutum ve davranışlarla donatır. "Değerler Eğitimi" Türkiye'de 2011-2012 eğitim-öğretim yılından itibaren bir proje olarak okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her öğretim yılı için hedefler saptanmış ve derslerde işlenmek üzere değerler önerilmiştir. Bu çalışmada, Türkiye'de "Değerler Eğitiminin" ne şekilde uygulandığı üzerinde durulacak ve değerler akatrımı bağlamında hangi konuların ele alındığı öğretim yıllarına göre saptanmaya çalışılacaktır.

ITEC 2015

Türkiye'de Okul-Üniversite İşbirliğine İlişkin Bir Değerlendirme********

Fatih Baş
Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erzincan
fbas@erzincan.edu.tr

Ahmet Işık
Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
isik@atauni.edu.tr

ÖZET
Bu çalışmada; öğretmen adaylarının eğitimi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri ve eğitim araştırmaları alanlarında Türkiye'de okullar ve üniversiteler arasındaki işbirliği düzeyi ilgili araştırmalar doğrultusunda incelenmiştir. Doküman analizi niteliğindeki bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ışığında; gerek öğretmen adaylarının eğitimi, gerek öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleri gerekse yürütülen eğitim araştırmaları açısından yeterli düzeyde işbirliği olmadığı söylenebilir. Okul ve üniversitelerde görev yapan eğitimciler arasında bilgi ve düşüncelerini paylaşabilecekleri iletişim ortamlarının oluşturulması bu olumsuz durumun ortadan kaldırılabilmesi yönünde atılabilecek adımlardan biri olarak değerlendirilebilir.
Anahtar Kelimeler: okul üniversite işbirliği, akademisyen öğretmen iletişimi

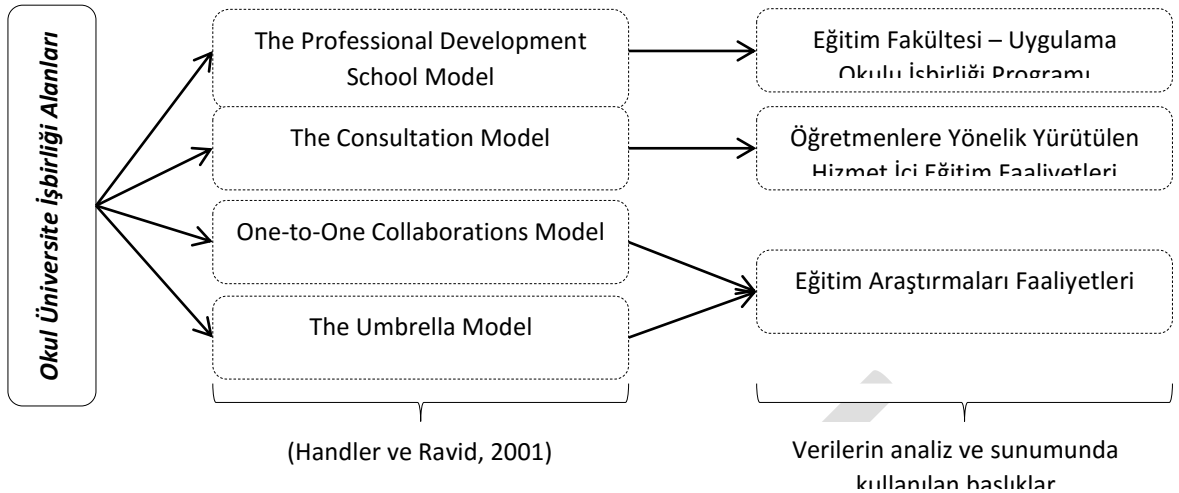
GİRİŞ
Okullar ve üniversiteler sahip oldukları ortak ilgi ve uğraşı alanları nedeniyle aynı amacı güden iki farklı topluluk olarak nitelendirilebilir (Wasonga, Rari ve Wanzare, 2011). Bu iki kurum üyeleri arasında sağlanacak etkili bir işbirliği hem eğitim alanına katkı hem de öğretmen ve akademisyenlere karşılıklı yararlar sağlayacaktır (Kruger, Davies, Eckersley, Newell ve Cherednichenko, 2009, s.46). Örneğin literatürde etkili bir okul üniversite işbirliğinin;

- öğretmen ve akademisyenlere bilim ve teknikteki gelişmeleri daha yakından takip edebilme olanağı (MEB, 2011).
- problemlerin çözümünde bilimsel çalışmaların kullanılması bu süreçte zamandan tasarruf edilmesine katkı (Saitoa, Imansyahb, Kubokc ve Hendayana, 2007),
- öğretmenlerin hem mesleğe yönelik bilgi, beceri ve motivasyon düzeylerinde hem de öz güvenlerinde artış (MEB, 2011; Ross, Rolheiser ve Hogaboam-Gray, 1999),
- akademisyenlerin eğitimdeki problemlere güncel ve gerçekçi bir bakış açısı ile bakmalarını bu sayede daha kullanışlı bilgiler üretmelerini ve profesyonel anlamda gelişim (Sealey, Robson ve Hutchins, 1997),
- teorik bilgilerin uygulamaya geçirilmesine katkı (Ainscow, Booth, ve Dyson, 2004; Baumfield ve Butterworth, 2007; Buysse, Sparkman, ve Wesley, 2003; McLaughlin ve Hawkins, 2007; Merritt ve Campbell, 1999).

gibi birçok yararın sağlanabileceği ifade edilmektedir.
İlgili yararların elde edilebilmesi için ülkelerin mevcut üniversite okul işbirliği süreçlerini değerlendirmeleri ve bu süreçleri geliştirme yönünde adımlar atmaları gerekmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada yapılan araştırmalar incelenerek *Türkiye kapsamında okul üniversite işbirliği düzeyi nedir?* sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM
Türkiye kapsamında mevcut okul-üniversite işbirliği düzeyini ilgili literatür temel alınarak ortaya koymaya amaçlayan bu çalışma bir doküman analizi niteliğindedir. Doküman analizinde belirlenen konu ile ilgili mevcut kayıt ve belgelerin belirli bir sisteme göre kodlanıp incelenir ve bu incelemeler sonucu bir sonuca varılır (Çepni, 2010, s. 106-107). İncelenen araştırmaların analizi ve sunumu Handler ve Ravid (2001) tarafından ifade edilen dört işbirliği modelinin Türkiye kapsamındaki karşılıkları kullanılarak yapılmıştır. İlgili modeller ve Türkiye'deki karşılıkları Şekil 1'de sunulmuştur.

******** Bu çalışma birinci yazara ait doktora tezinden üretilmiştir



Şekil 1. Verilerin sunumunda kullanılan model

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemine ilişkin elde edilen bulgular modeller bazında sunulmuştur.

3.1. Üniversite ve Mesleki Gelişim Okulları Arasındaki İşbirliği Modeli Kapsamında Ülkemizde Yürütülen Eğitim Fakültesi – Uygulama Okulu İşbirliği Programı

İlk öğretmen okulu olan Darulmuallimin-i Rüşdi'nin 18 Mart 1848'te kurulmuş olduğu göz önüne alındığında Türkiye'nin öğretmen yetiştirme konusunun yaklaşık 165 yıllık tarihsel bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir (Akyüz, 2005, s.162). 1981 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yerine getirilmiş olan bu görev ardından üniversitelere aktarılmıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007). Öğretmen adaylarının eğitimi konusunda üniversitelerin aktif rol alması yetiştirilecek olan öğretmenlerin görev yapacakları okullara uyum sağlayabilmesi için okullarla işbirliği yapmaları gerekliliğini de beraberinde getirmiş ve 1994-1998 yılları arasında yürütülen YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile birlikte Eğitim Fakültesi - Uygulama Okulu İşbirliği kavramı ortaya çıkmıştır. Burada amaç; öğretmen adaylarının kazanmış oldukları alan bilgileri, mesleki bilgi ve becerilerini etkili, verimli, güvenli olarak uygulamaları ve geliştirmeleri için fırsatlar sunmanın yanında okulların ve eğitim fakültelerinin gelişimine katkıda bulunabilecek bir süreci de amaçlanmıştır. Eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği kapsamında eğitim fakültelerinde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması I-II dersleri yürütülmektedir. Okul deneyimi dersinde öğretmen adayları gözlem yaparken, öğretmenlik uygulaması dersinde okuldaki öğretmen gözetiminde uygulama yapmaktadırlar. Bu derslerdeki süreçleri farklı amaçlarla değerlendiren araştırmaların birçoğunda eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği sürecinde görev alan akademisyenlerle öğretmenlerin yeterli düzeyde işbirliği ve bilgi paylaşımı yapmadıklarına vurgu yapılmıştır (Arabacı, 2008; Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007; Bilgin Aksu ve Demirtaş, 2007; Cansaran, İdil ve Kalkan, 2006; Paker, 2005; Şahin, 2004; Tuğluk, 2007; Yapıcı ve Yapıcı, 2004; Yeşil ve Çalışkan, 2006; Yeşilyurt ve Semerci, 2011, vb.).

3.2. Danışma Modeli Kapsamında Ülkemizde Öğretmenlere Yönelik Yürütülen Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri

Hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan eksiklikler (Güneş, 2006), bilim ve teknoloji, toplum, okul, öğretim süreçleri, öğretmenler ve çocukların gelişimi konularındaki değişimler (Bağcı ve Şimşek, 2000; Güneş, 2006; Seferoğlu, 2004) öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerini zorunlu kılmaktadır.

Türkiye'de 1960 yılında Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısı içerisinde kurulmuş ilk hizmet içi eğitim birimiyle başlayan bu etkinlikler günümüzde yine bakanlık kapsamında yer alan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün bünyesinde oluşturulan Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı tarafından yürütülmektedir (http://hedb.meb.gov.tr/, 02.07.2012).

Öğretmenlerin görevleri süresince mesleki gelişimlerine katkı sağlamak yönünde önemli bir yere sahip olan hizmet içi eğitim etkinliklerinin istenilen düzeyde amacına hizmet etmediği yapılan araştırmalarda ifade edilen

bir durumdur (Altınışık, 1996; Avşar, 2006; Ayan, 1999; Bağcı ve Şimşek, 2000; Başkan, 2001; Baykan, Güngen ve Ünal, 1987; Büyükcan, 2008; Karagöz, 2006; Madden, 2003; Özoğlu, 2010; Özyürek, 1981; Uçar, 2005; Uçar ve İpek, 2006; Ulus, 2009).

Bu olumsuz durum için birçok neden ortaya konabilir. Bunlardan biri de; düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinde üniversiteler ile işbirliğinin yetersizliğinden dolayı alan uzmanı akademik personelin yeterli düzeyde sürece katılımının sağlanamamasıdır (Kul, 2012). Hâlbuki eğitimde yaşanan değişim ve gelişmelerin bilimsel boyutlarla ele alınarak öğretmenlerle paylaşılabilmesi (Aytaç, 2000; Kaya, Çepni ve Küçük, 2004; Özdemir, 1997; Özoğlu, 2010) ve bu paylaşımda bilgilerin aktarılmasında ziyade çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılması (Kaya, Çepni ve Küçük, 2004) açısından üniversitelerin hizmet içi eğitim aktivitelerinde bulunmaları oldukça önemlidir. Ayrıca üniversitelerin hizmet içi eğitim sürecinde aktif rol almaları öğretmenler tarafından da istenilen bir durumdur (Erdem, Üstüner ve Ersoy, 2002; Özer, 2004).

3.3. Birebir ve Şemsiye İşbirliği Modelleri Kapsamında Ülkemizde Yürütülen Eğitim Araştırmaları

Eğitim kurumlarının çağa ayak uydurabilmeleri için kendilerini sürekli yenilemelerinin bunun için de araştırmalarla ortaya konulan verilerin sürekli değerlendirilmesi gerekmektedir (Çepni, 2010, s.12). Yine Çepni Türkiye'de sosyal ve eğitim bilimlerine gereken önemin verilememesi nedeniyle bu alanlarda yapılan araştırmaların fen bilimleri alanındaki araştırmalara kıyasla oldukça geride kalmış olsa da son yıllarda umut verici gelişmelerin olduğunu da dile getirmektedir. Fakat burada önemli bir nokta eğitim alanındaki çalışma sayısının artmasının yanında eğitim uygulamalarını geliştirmeye yönelik ne derece katkı sağladığı diğer bir ifade ile ulaşılan sonuçların sınıf ortamına ne kadar yansıdığıdır. Bunu belirlemek amacıyla eğitim araştırmalarının öğretmenler ve yöneticilerin bakış açılarıyla incelendiği araştırmalardan hareketle eğitimcilerin büyük çoğunluğunun mevcut araştırma sonuçlarını takip etmedikleri ve bu nedenle araştırmalar ile uygulama arasında kopukluk olduğu söylenebilir (Çepni ve Küçük, 2002; Ekiz, 2006; Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011; Sarı, 2006; Yavuz, 2009).

SONUÇLAR

Türkiye kapsamında okullar ile üniversiteler arasında üniversite işbirliği düzeyinin ilgili literatür ışığında incelendiği bu çalışmada; gerek öğretmen adaylarının eğitimi, gerek öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleri gerekse yürütülen eğitim araştırmaları açısından yeterli düzeyde işbirliği olmadığı söylenebilir.

Bu olumsuz durumun ortadan kaldırılabilmesi yönünde atılabilecek adımlardan biri ifade edilen her bir alan kapsamında okul ve üniversitelerde görev yapan eğitimcilerin bilgi ve düşüncelerini paylaşabilecekleri iletişim ortamlarının sağlanması olabilir. Ayrıca öğretmenlerin üniversitelerde akademisyenlerin de okul ortamlarında yer daha fazla yer alması yönünde adımlar atılabilir.

Kaynakça

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education, 8*(2), 125-139.

Akyüz, Y. (2005). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000 - M.S. 2004)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Altınışık, S. (1996). Hizmet içi eğitim ve Türkiye`deki uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 7*, 329-348.

Arabacı, İ. B. (2008). Ortaöğretim sosyal alanlar tezsiz yüksek lisans I. dönem öğrencilerinin okul deneyimi uygulamalarına ilişkin tutumları (Fırat Üniversitesi örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 7*(1), 124-129.

Avşar, P. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının değerlendirmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayan, İ. (1999). *Öğretmenlerin geliştirilmesinde hizmet içi eğitimin rolü.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Aydın, S., Selçuk, A., & Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının okul deneyimi II dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 75-90.

Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi, 147*, 66-69.

Bağcı, N., & Şimşek, S. (2000). Milli Eğitim Personeline Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış, *Milli Eğitim Dergisi, 146*, 9-12.

Baumfield, V., & Butterworth, M. (2007). Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school-university research partnerships: An analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how. *Teachers and Teaching, 13*(4), 411-427.

Başkan, H. (2001). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algı ve beklentileri (Denizli ili örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Baykan, S., Güngen, Y., & Ünal, S. (1987). Mesleki eğitimde hizmet içi eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 233-240.

Bilgin Aksu, M., & Demirtaş, H. (2006). Öğretmen adaylarının okul deneyimi II dersine ilişkin görüşleri (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(11), 3-21.

Buysse, V., Sparkman, K.L., & Wesley, P.W. (2003). Communities of practice: connecting what we know with what we do. *Exceptional Children, 69*(3), 263-277.

Büyükcan, Y. (2008). *İlköğretim okullarındaki hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere yararlılığı.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Cansaran, A., İdil, Ö., & Kalkan, M. (2006). Fen bilgisi eğitimi anabilim dallarindaki okul deneyimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 83-99.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4. Baskı). Trabzon.

Çepni, S., & Küçük, M. (2003). Eğitim araştırmalarının fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: bir örnek olay çalışması. *Eğitim Araştırmaları, 4*(12), 75-84.

Ekiz, D. (2006). Sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına karşı tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6*(2), 373-402.

Erdem, A., Üstüner, I.Ş., & Ersoy, Y. (2002, Eylül). *Fen bilgisi/fizik öğretmenlerinin eğitimi-ıı: uygulamaların değerlendirilmesi.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Güneş, M. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına katılmayı isteme ve istememe nedenleri (Mamak ilçesi örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Handler, M., & Ravid, R. (2001). Model sos school-university collaboration. In R. Ravid & M.G. Handler, (Ed.), *The many faces of school-university collaboration characteristics of successful partnerships* (3-10). USA: Teacher Ideas Press.

Karagöz, B. (2006). *Ortaöğretim (Genel Lise) resim iş öğretmenlerinin milli eğitim bakanlığınca düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumları ve eğitim ihtiyaçlarını karşılama konusundaki görüşlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, A., Çepni, S., & Küçük, M. (2004). Fizik Öğretmenleri İçin Üniversite Destekli Bir Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), 3*(1), 112-119.

Korkmaz, Ö., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara ve araştırmacılara ilişkin düşünceleri. *Kuramsal Egitimbilim, 4*(2), 109-127.

Kruger, T., Davies, A., Eckersley, B., Newell, F., & Cherednichenko, B. (2009). *Effective and sustainable university-school partnerships, beyond determined efforts by inspired individuals,* Teaching Australia, Canberra.

Kul, Ö. B. (2012, Nisan). *Milli eğitim bakanlığı hizmet içi eğitim programlarında üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinin üstlenebileceği roller üzerine bir değerlendirme*, 1. Ulusal Sürekli Eğitim Kongresinde sunulmuş bildiri, Ege Üniversitesi.

McLaughlin, C., & Hawkins, K. B., (2007). School–university partnerships for educational research-distinctions, dilemmas and challenges. *Curriculum Journal, 18*(3), 327-341.

Madden, T. (2003). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi (Eskişehir ili).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Merritt, L., & Campbell, A. (1999). School and university partnerships: The development and consolidation of a process of collaboration. *Change: Transformations in Education, 2*(1), 42-52.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2011). *18. Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı Ön ve Bölge Hazırlık Raporları.* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Özdemir, S. (1997). Her organizasyon hizmet içi eğitim yapmak zorundadır. *Milli Eğitim Dergisi, 133*, 17-19.

Özer, B. (2004). *Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi: katılma durumları, beklentileri ve engelleri.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Özoğlu, M. (2010, Mayıs). *Hizmet içi eğitimde sorunlar ve çözüm önerileri.* Milli Eğitim Bakanlığı'nda Hizmet İçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel Ve Çalıştayında sunulmuştur, Ankara.

Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkinliği.* Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Paker, T. (2005, Eylül). *Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar.* XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Sarı, M. (2006). Teacher as a researcher: evaluation of teachers' perceptions on scientific research. *Educational Sciences: Theory & Practice, 6*(3), 880-887.

Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 83-95.

Şahin, Ç. (2004). Okul deneyim-II işbirliğinde tarafların karşılıklı beklentileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 29-42.

Ross, J., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray, A. (January 1999). Effects of collaborative action research on the knowledge of five Canadian teacher-researchers. *The Elementary School Journal, 99*(3), 255-275.

Saitoa, E., Imansyahb H., Kubokc, I., & Hendayana, S. (2007). A study of the partnership between schools and universities to improve science and mathematics education in Indonesia. *International Journal of Educational Development, 27*, 194–204.

Tuğluk, M. N. (2007). *Okul öncesi öğretmen adaylarının uygulamalarında karşılaştıkları problemlerin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Uçar, R. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin milli eğitim bakanlığı hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Van ili örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Uçar, R., & İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 34-53.

Ulus, O. (2009). *Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine İlişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 3*(2), 54-59.

Yavuz, M. (2009). Eğitim araştırmaları ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşlerinin analizi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 143-158.

Yeşil, R., & Çalışkan, N. (2006). Okul deneyimi I dersinde işbirliği sürecinin değerlendirilmesi (Kırşehir Eğitim Fakültesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 46*, 277-310.

Yeşilyurt, E., & Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ver çözüm önerileri, *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 27*, 1-23.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi).* Ankara: Meteksan A.Ş.

Sealey, R., Robson, M., & Hutchins, T. (1997). School and University Partnerships: some findings from a curriculum development project. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 25*(1), 79-89.

Wasonga, C.O., Rari, B.O., & Wanzare, Z.O. (2011). Re-thinking school-university collaboration: agenda fort the 21st century. *Educational Research and Rewiews, 6*(22), 1036-1045.

Türkiye'de Öğretmen Eğitimi İçin Reform Arayışları: Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak

İrfan Başkurt*
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi
İstanbul Üniversitesi

ÖZET

Bilgi çağının bir sonucu olarak günümüzün şartları, gereksinimleri, talepleri ve öğrenme tarzları artık değişmiştir. Bilgiye ulaşma ve uygulama, sözlü ve yazılı iletişim, takım çalışması, liderlik ve proje yönetimi, profesyonellik ve iş ahlakı gibi hususlar 21. Yüzyılın temel ihtiyaçları haline gelmiştir. Bu durum geleneksel eğitim sistemi ve öğretmenlik mesleğini değişime zorlamaktadır. Küresel bilgi toplumunda en iyi eğitimi almak ve en iyi öğretmen olmak artık yeterli değildir. Zira küresel boyutta zorlu bir rekabet yaşanmakta ve küresel en iyi olan en fazla beğenilmekte ve en iyi etkiyi yapmaktadır. Dolayısıyla 21. Yüzyıl becerilerine sahip, dünyayı tanıyan, dünya ile çalışan, dünya ile yarışan, bilgi çağı ve küreselleşme olgularını anlamış, eleştirel düşünce sahibi, bilgi üretebilen, yaratıcı, çağdaş medeniyete katkı sağlayabilecek; diğer bir ifadeyle bu ideali gerçekleştirebilecek niteliklerle donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi artık kaçınılmaz hale gelmiştir.

Bilgiye ulaşma ve uygulama, sözlü ve yazılı iletişim, takım çalışması, liderlik ve proje yönetimi, profesyonellik ve iş ahlakı gibi hususların her biri üzerinde tartışma ve bilimsel çalışmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü bu varılan durakta geleneksel eğitim sistemi ve bu kapsamda öğretmenlik mesleği ile içinde bulunduğumuz çağın eğitim sistemi ve öğretme anlayışının yerinin değişmesinden söz etmekteyiz. Zira küresel anlamda en iyi olanın gündemi belirlediği ve bu sebeple de tercih edildiği bir yapıya uyum sağlayamayan veya bu yapının hızına ayak uyduramayanların küresel yapıda yer alamayacakları kesindir.

"Reform arayışları" kapsamında bildiride siyasi anlamda rejime uygun insan yetiştirme politikaları, diğer bir ifadeyle tarihi süreçte yaşanan Osmanlılık, İslam-Türk Sentezi, Türk-İslam Sentezi ve Cumhuriyet döneminde Ulus Devlet gerçeğine uygun bir model olan millileşmek, medenileşmek ve çağdaşlaşmayı bünyesinde barındıran Milli Eğitim sistemi tartışılmayacaktır. Aksine bu günkü mevcut sistemin ülkenin ihtiyaç ve taleplerini karşılayıp karşılamadığı, müfredatın, ama daha da önemlisi zihniyet dünyamızın zamanımızın yerel, fakat çağımızın insan tipini yetiştirmeye müsait olup olmadığı, öğretim elemanları, mekan ve öğrenciler açısından ne durumda olunduğu gibi temel hususlar tartışılacaktır.

*Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi.

University Social Responsibility (USR): Identifying An Ethical Foundation Within Higher Education Institutions

Shu-Hsiang (Ava) Chen
PhD, Chulalongkorn University

Jaitip Nasongkhla
PhD, Chulalongkorn University

J. Ana Donaldson
EdD, Walden University

Abstract

Social responsibility is a responsibility not a requirement, of an organization for the impact of its decisions and activities on society and the environment, through transparent and ethical behavior that contributes to sustainable development, health and the welfare of society; which takes into account the expectations of stakeholders, is in compliance with applicable law and consistent with international norms of behavior, and is integrated throughout the organization and practiced in its relationship. By promoting sustainable development practices in the management at higher education institutions, universities can demonstrate their commitment to social responsibility practices. It should be embedded as part of the university's philosophy as a way of being, operating, and practicing. Social responsibility should be embedded into the core values and functions of universities' practices at every level. This paper explores the concept of university social responsibility (USR) and presents the SCOPE framework for identifying ethical issues in our modern day complex global world.

ITEC 2015

Validity And Reliability Of The Learning Styles Scale For Preservice Teachers (Lspt)

Mustafa Otrar
motrar@marmara.edu.tr

İsmet Yücel Koç
ismetkoc5526@gmail.com

The purpose of this work is to develop a valid and reliable means of test for Preservice (candidate) Teachers' receptive learning styles including visual, audial, tactual and kinesthetic ones. 876 faculty of education students, who are in the fourth and fifth grades in the city of Istanbul, in the 2012-2013 academic year. Expert opinion has been appealed for face validity and content validity during the validity process of the scale. The facts that the scale has 39 items and consists of 4 factors such as visual, audial, tactual and kinesthetic; the total variance revealed is % 71,39; the loading values of those factors range from % 36,61 to % 6,27 have been determined. According to the result of validity analysis, Cronbach's Alpha coefficient of the scale has been calculated as α=,95. Alpha coefficient among the factors ranges from 0,94 to 0,95. It has been observed that, in the process of item analysis, item-total and item-difference correlations are significant (p<,001) and that, in the analysis for discriminant, all item factor points are discriminative. At the end of the research, suggestions have been given regarding to the developed LSPT scale for determining preservice teachers' learning styles.

ITEC 2015

Value Orientation And Emotional Intelligence Among University Students*

Füsun Ekşi
İstanbul Medeniyet University Faculty of Educational Sciences Department of Educational Sciences, Guidance and Psychological Counseling Program.
E-mails: fusun.eksi@medeniyet.edu.tr & eksifusun@gmail.com

ABSTRACT
The aim of the current study is to investigate the relationship between Value Orientation and Emotional Intelligence among university students. The sample were randomly selected from psychology and psychological counseling departments in different universities located in Istanbul. The data were collected from 180 students (41 Male %22.8; 139 Female %77.2) in 2014. In order to determine value orientation levels among students, Values Scales, developed by Dilmaç, et al. (2014) was used. In order to determine emotional intelligence levels of students, Schutte Emotional Intelligence Test was used. This test was adapted to Turkish culture by Tok et al. (2011). The collected data were analyzed by using SPSS 20.0 program. The main hypothesis of the study was not confirmed for most of the sub-dimensions of values orientation scale. It was found that, there was a significant correlation between career values and emotional intelligence. Additionally, there were significant correlations found between social, career, intellectual, freedom and futuwa sub-dimensions of values orientation scale and optimism sub-scale of Emotional Intelligence Test. On the other hand, strong and negative relationships were found between careers, intellectual, human honor, freedom and futuwa sub-dimensions and utilizing emotions subdimension. Those findings were discussed in consideration with the limitations of the study and further studies was recommended for the future researches.

Keywords: Values Orientation, Value Preferences, Emotional Intelligence, Empathy, Optimism

INTRODUCTION

Values could be defined as aims and motives serving to people in their lives as guidance principles (Schwartz 1992). Behavioral results of personal values have been studied for a long time. The connection between values and actions of people is evaluated in terms of the needs formed by values (Higgs & Lichtenstein, 2011). On the other hand, the pivotal importance of values is explained by Tepe (2009) as two reasons. One reason is that any action has a value free nature and another is that values act as builder component for actions.

Even Schwartz and Bilsky (1987) present different value taxonomies, the common features they found on values provide some cues about their predictive power on psychological and sociological constructs at different levels. These common features could be listed as follows (Schwartz 2006, 1): 1) values are belies unavoidably cause change: 2) Values are concepts and beliefs: 3) direct human behaviors to the desired end 4) Values transcend specific actions and situations; 5) guide the selection and evaluation of behaviors and events: 6) classified based on relative importance people attach.

The ongoing relationship between attitudes and socio-cultural norms and their function in directing people show the important role of values in determination, shaping and directing of social behaviors. If the preferred values of people could be determined objectively, the prediction of attitudes and behaviors could be possible (Başaran 1993). The development of emotional intelligence is closely related to instinctively regarding other people valued which is further related to values (Culham, 2013).

This study focused on the connection of values to emotional intelligence. In this way, findings related to predictive power of values on emotional intelligence will be investigated where emotional intelligence is regarded as invalid construct (Locke 2005) as dependent on personality (Higgs & Lichtenstein, 2011). Goleman (1998) defined emotional intelligence as "understanding of one's own emotions, shoving empathy to other's emotions and regulating them to enrich life".
Emotional intelligence is an ability for the management of emotions and benefit from the information and power of emotions. Emotional intelligence enables us to give appropriate reactions to information related to emotions beyond just to know emotions of ourselves and others' (Yeşilyaprak 2001 cited in Hamarta et al., 2009).

* This work was supported by Research Fund of the Istanbul Medeniyet University by the Project Number S-BEK-2015-742.

A large number of studies conducted in Turkey has showed that emotional intelligence is in relationship with many positive psychological constructs. Hamarta et al. (2009) found that emotional intelligence is positively correlated with secure attachment style and negatively correlated with fearful attachment style. In addition, in the same study, it was found that attachment styles have a significant predictive power on emotional intelligence and that secure attachment style has a significant predictive power on all dimensions of emotional intelligence.
Özer and Deniz (2014) found a positive relationship between emotional intelligence and resilience while Akbolat and Işık (2012) found a positive relationship between emotional intelligence and motivation levels of college students.

In one of the studies investigating the relationship between values and emotional intelligence it was found that avoiding harms variable as a personality trait affect hedonism, adaptation and neuroticism with the moderator effect of emotional intelligence (Athota & O' Connor, 2014). Similarly in Britain, a study investigating the relationship between values, value systems and emotional intelligence levels of people at managerial positions, it was found that emotional intelligence is related with inner oriented value systems (Higgs & Lichtenstein, 2011).
However, it was found that moral development is more correlated with affective intelligence which is a part of emotional intelligence rather than personal values (Juujarvi, Myyry & Pesso, 2012).
In another study conducted with 338 high school teachers, it was found that emotional intelligence has an effect on work values (Hassan et al. 2011). Similarly, Daştan (2013) conducted a study with bank workers and he found that in relation to workers total emotional intelligence and general mental state, their emotional intelligence levels are in strong relationship with work ethics in a way that their negative work ethics perceptions diminished with increasing level of emotional intelligence. In the literature, as an indication the relationship between values and emotional intelligence, some studies used narcissistic personality traits as an opposite of empathy (Güngör, Ekşi & Arıcak, 2012). In this study, power, success, hedonism, irritability, neuroticism, self-control and universality has a positive effect on narcissism while helpfulness, security value preferences has negative effect on it.

The main aim of this study is to investigate the relationship between value orientations and emotional intelligence among college students. Additionally, the effect of demographical traits of the participants on value orientations and emotional intelligence was further investigated. Before conducting those statistics demographical information was descripted and general distribution of scores for value orientations and emotional intelligence is presented.

METHODOLOGY

Sampling

The population of the study is college student who study psychology and psychological counseling in different universities located in Istanbul in 2014-15 education year. Random sampling was used for selection for the participants. The final participant group was composed of 18 students of which 70 are psychology students and 110 are psychological counseling students.

Instruments

Values Scale: In order to determine value orientations of participants, Values of Scale that is developed by Dilmaç (2014).

Schutte Emotional Intelligence Scale: The scale was developed by Schutte and colleagues (1998) and revised by Austin and colleagues (2004). The final scale was composed of 41 Likert type items. The scale was adapted to Turkish culture by Tatar and colleagues (2001).

RESULTS

The participants composed of 190 students: 41 (%22.8) of them male while 139 (%77.2) of them are female The most preferred values are human honor (x=8,13) and Societal (x=8,06) while least preferred ones (x=5,73) material and romantic (x=6,75) values. On the other hand, it could be stated that total emotional intelligence scores and subscale scores are close to each other and show little deviation. It was found that value orientations of the

participants show non-significant difference by the gender and family type variables. In terms of income level, only career subscale scores show difference. Those who have middle level of income have significantly lower level of career scores than those with high level of income. In order to determine whether or not total emotional intelligence scores and subscale scores show difference by gender variable T test analyses were conducted. The results showed that total scores and two subscale scores (optimism/regulation of mental state and usage of emotions) were found to be differed by gender variable while no difference was observed for evaluation of emotions subscale.

It was found that there is a positive relationship between career value orientations and emotional intelligence of the participants (r=.15, p<.05). Societal (r=.15), career (r=.32), intellectual (r=.21), freedom (r=.15) and (r=.28) value orientations of participants were found to be positively correlated with optimism/ regulation of mental state sub dimension (p<.05). Career (r=-.25), intellectual (r=-.21), human honor (r=-.22), freedom (r=-.23) and *futuwa* (r=-.29) subscales were found to be positively correlated with evaluation of emotions sub-dimension (p<.05). On the other hand, all the subscales and total score of value orientations are positively correlated with each other except spiritualism and materialism subscales (p< .001). The similar findings were found for the subscales of emotional intelligence scale except for the correlation between evaluation of emotions and usage of emotions (p< .001).

DISCUSSION

Based on the finding, it was found that the mostly preferred values of participants show no significant difference by the gender variable. In one of the earliest studies conducted by Bacanlı (1999), it was found that female participants give more importance to universal and peaceful values while male participants gave importance to traditionalism and religiousness. Similarly, in those studies using Schwartz's scale, gender based findings were dominant. Dirilen-Gumus and Buyuksahin-Sunal (2012) found that females give more importance to universality, helpfulness, and security values while males give more importance to power value. Güngör and colleagues (2012) stated that males have lover level of scores on self-control and helpfulness values than females.

In another study conducted with teacher candidates, "being in hormony and well-balanced" value is more preferred while "gaining the afterlife world" and "knowing the truth" values more preferred by male participants (Akkaya 2013). In another study, aesthetic values were found to be the only variable females preferred more (Koruklu & Aktamış 2012). In the studies conducted in recent years, less number of values show gender based difference in comparison to earlier studies. In addition, similar fields that participants study in the current study could be one reason for non-significant gender based difference.

Similarly, value orientations of students show no difference by family type. The prior expectation for this hypothesis is that extended families give more importance to traditional values like societal and spiritual sub-dimensions because families play an important role in gaining values (etc. Topçuoğlu 2010; Kağıtçıbaşı 2012).

In could be reasonable fact that universities play huge opportunities for gaining values. For this reason, families factors could be hindered in college environment. One another familial variable is perceived income of the family for which only career sub-dimension show difference among students with different income groups. In could be inferred that students with higher family income live more career oriented.

The other main variable of the current study was emotional intelligence. The results suggested that female participants have higher level of general emotional intelligence and optimism/regulation of mental state and usage of emotions subscales in comparison to male participants. The result of various studies conducted in Turkey and other cultures provide similar results (Duman et al., 2014; Erdoğdu, 2008; İkiz and Görmez-Kırtıl, 2010; Karabulut, 2014; Konakay, 2013; Reisoğlu et al., 2013; Sevindik et al., 2012; Naghavi & Redzuan, 2011).

Neuroimaging studies conducted in recent years suggest that brain areas processing emotional material are broader than male participants (Venkatappa et al. 2012). Edizler (2010) stated that female workers use some kind of social emotional skills facilitate charismatic leadership more successfully than male participants. One further finding suggest that emotional intelligence scores show no difference based on family type variable.

On general, it could be concluded that the main hypothesis got limited support from the findings. Students who give more importance to career value, also more developed and integrated emotional intelligence. Optimism/ regulation of mental state subscale has higher relationships with value orientation sub scales in comparison to other emotional intelligence subscales. Societal, intellectual, freedom, *futuwa* values are highly correlated with optimism. The most surprising finding of the study is that usage of emotions is negatively correlated with career, intellectual, human honor, freedom and *futuwa* values. Mohapatra and Gupta (2010) conducted a study with 69 participants with managerial position and found that all components of emotional intelligence have high level of positive relationship with each other. As stated in introduction part of this study, there are limited number of study investigating the relationship between value orientation and emotional intelligence.

On the other hand, this study was the first one conducted with students in a specific area of study. Due to this limitation, it is recommended that the same study could be replicated with students from diverse fields, professional managers. Additionally, as stated by the developers (Tatar et al., 2011) of the scale, the need for more validity proofs may hinder the actual relationships for the current study. Finally, different emotional scales could be used for the future studies.

References

Akbolat M Işık O (2012), Sağlık Çalışanlarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Motivasyonlarına Etkisi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 32(1), 109-123.

Akkaya N (2013) Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri, Folklor/Edebiyat, 19 (74), 185-198.

Athota V S O'Connor P J (2004) How Approach and Avoidance Constructs of Personality and Trait Emotional Intelligence Predict Core Human Values, Learning and Individual Differences, 31, 51–58, http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.009

Bacanlı H (1999) Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 5 (20), 597-610.

Başaran İ E (1991) Örgütsel Davranış, Kadıoğlu, Ankara.

Culham T (2013) Ethics Education of Business Leaders: Emotional Intelligence, Virtues, and Contemplative Learning, Information Age Publishing, Charlotte.

Daştan Z (2013) Çalışanların Duygusal Zekâ Düzeyleri İle İş Etiğine Bakış Açıları Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dilmaç B Arıcak O T Cesur S (2014) A Validity and Reliability Study on the Development Of The Values Scale in Turkey, Educational Sciences: Theory & Practice ,14, 1661-1671. DOI: 10.12738/estp.2014.5.2124

Dirilen-Gumus Ö Buyuksahin-Sunal (2012) Gender Differences in Turkish Undergraduate Students' Values, Sex Roles, 67 (9-10), 559-570. DOI 10,1007/s11199-012-0197-4

Duman B Göçen G Yakar A (2014) Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Süreç ve Ortamlarında Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4(2) 45-74. DOI: 10.14527/pegegog.2014.009

Edizler G (2010) Karizmatik Liderlikte Duygusal Zekâ Boyutuyla Cinsiyet Faktörüne İlişkin Literatürsel Bir Çalışma, Selçuk İletişim, 6 (2) 137-150.

Erdoğdu M Y (2008) Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (23) 62-76.

Goleman D (1998) Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir (6. Baskı), B, Seçkin-Yüksel (çev), Varlık, İstanbul.

Güngör İ H Ekşi H Arıcak T O (2012) Value Preferences Predicting Narcissistic Personality Traits in Young Adults, Educational Sciences: Theory & Practice [Supplementary Special Issue], 12, 1281- 1290.

Hamarta E Deniz M E Durmuşoğlu-Saltalı N (2009) Bağlanma Stillerinin Duygusal Zekâyı Yordama Düzeyi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9, 195-229.

Hassan S N S Ishak N M Bokhari M (2011) Impacts of Emotional Intelligence (EQ) on Work Values of High School Teachers, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30, 1688 – 1692. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.326

Higgs M Lichtenstein, S (2011) Is There a Relationship between Emotional Intelligence and Individual Values? An Exploratory Study, Journal of General Management, 37 (1) 65-79.

İkiz F E Görmez-Kırtıl S (2010) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi, İlköğretim-Online, 9 (3), 1216-1225.

Juujarvi S Myyry L Pesso K (2012) Empathy and Values as Predictors of Care Development, Scandinavian Journal of Psychology, 53, 413–420. DOI: 10.1111/j.1467-9450,2012.00961.x
Kağıtçıbaşı Ç (2012) Kültürel Psikoloji Kültür Bağlamında İnsan ve Aile, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
Karabulut E (2014) Psikolojik Danışman Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri İle Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
Konakay G (2013) Akademisyenlerde Duygusal Zekâ Faktörlerinin Tükenmişlik Faktörleri İile İlişkisine Yönelik Bir Araştırma: Kocaeli Üniversitesi Örneği, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (1) 121-144.
Koruklu N Aktamış H (2012) Study of Prospective Teachers' Conceptualization of Value Preferences, Educational Sciences: Theory & Practice [Supplementary Special Issue], 12, 1303-1307.
Locke E A (2005) Why Emotional Intelligence Is An Invalid Concept, Journal of Organizational Behavior, 26, 425–431. DOI: 10.1002/job.318
Mohapatra M Gupta A (2010) Relationship of Emotional Intelligence with Work Values & Internal Locus of Control: A Study Of Managers In A Public Sector Organization, Vilakshan: XIMB Journal of Management, 7 (2) 1-19.
Naghavi F Redzuan M (2011) The Relationship between Gender and Emotional Intelligence, World Applied Sciences Journal, 15 (4) 555-561.
Özer E Deniz M E (2014) Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zekâ açısından incelenmesi, İlköğretim Online, 13, 1240-1248. DOI: 10.17051/io.2014.74855
Reisoğlu İ Gedik N ve Göktaş Y (2013) Öğretmen Adaylarının Özsaygı ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Problemli İnternet Kullanımıyla İlişkisi, Eğitim ve Bilim, 38 (170) 150-165.
Schwartz H S (2006) Basic Human Values: Theory, Measurement, and Application, Revue Francaise de Sociologie, 47, 249–288.
Schwartz S (1992) Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries, In M, P Zanna (Ed,) Advances in Experimental Social Psychology (Vol, 25, pp, 1–65), Academic Press, San Diego CA.
Schwartz S H Bilsky W (1987) Toward Universal Psychological Structure Of Human Values, Journal of Personality and social Psychology, 53, 550-562.
Sevindik F Uncu F Dağ-Güneş D (2012) Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi, 26 (1) 21-26.
Tatar T Tok S Saltukoğlu G (2011) Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi, Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 21 (4) 327-338. DOI: 10.5455/bcp.20110624015920
Tepe H (2009) Değer ve Anlam: Değerler Anlamlar mıdır? F L S F / Süleyman Demirel Üniversitesi Felsefe Dergisi, 7, 1-10.
Topçuoğlu A ve ark. (2010) Türkiye'de Aile Değerleri Araştırması, TC Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara.
Venkatappa K G Shetty S Sparshadeep C Parakandy S G Das,S K (2012) Gender Differences in Emotional Intelligence among First Year Medical Students, Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences/, 1, 1251-1257.

Velayet Altındaki Çocukların Eğitim Hakkı / The Right To Education Of Children Under Custody

Cemile Turgut
turgutcemile@gmail.com

Çalışmamızda, velayet altındaki çocuğun eğitim hakkı incelenmiş olup, bu hakkın içeriği ve kapsamı 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu ile diğer ulusal ve uluslararası düzenlemeler ışığında irdelenmiştir. Söz konusu incelemede eğitimden kasıt, çocuğun zihinsel ve bedensel yeteneklerinin geliştirilmesinin yanı sıra onu, insan hakları ve temel özgürlüklere saygılı bir birey olarak yetiştirmektir. Bu nedenle her çocuğun zihinsel ve bedensel gelişim içerisinde olduğu bir yaşam seviyesini hak ettiği, ailenin ve devletin de bu hakkın korunmasını sağlayacak sorumluluklara sahip olması gerektiği sonucuna varılmıştır.

In our study, a child's, who is under custody, right to education and it's context and coverage is examined under Turkish Civil Code no. 4721 and other national and international regulations. What we mean by education is to develop child's cognitive and physical abilities as well as to raise it as an individual who is respectful to human rights and fundamental freedoms. In result, we concluded that every child deserves a life level that provides cognitive and physical development and family and state have to have responsibilities to protect this right.

ITEC 2015

Video/Print Hybrid Materials For In-Service Teacher Training In Vietnam And China

Jack Koumi
jack.koumi@btinternet.com

Primary School teachers in Vietnam are studying a three-year in-service course that aims to convert their didactic/instructivist approach to a learner-centred/active learning methodology. The distance learning course, developed with the assistance of international consultants, distributes DVD copies of 14 video recordings of classroom teaching, exemplifying the new methodologies. Each video is viewed in short segments, by small groups of teachers, who carry out discussion activities specified by a printed Study Guide. The pedagogic methodology of the course involves Cognitive Apprenticeship and Collaborative Project Based Learning.

ITEC 2015

Yabanci Dil Öğretiminde Kısa Film Etkinliğinin Uygulanma Sürecinin İncelenmesi

Ayfer Çolak
aturhan@anadolu.edu.tr

Türkiye'de ve dünyada yabancı dil öğretimi ile ilgili birçok araştırmalar bulunmaktadır. Bu süreçte çeşitli yöntemler ve teknikler geliştirilmiştir. Yabancı dil öğrenmenin önemi giderek arttığından, dili en kolay, en güvenilir ve en kalıcı nasıl öğretileceği üzerine çalışmalar yapılmış ve alternatif yöntemler geliştirilmiştir. Yabancı dil derslerinin temel becerileri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Dil bir iletişim aracı olduğuna göre, iletişim kurmanın temel süreçlerinden biri olan verilen bir iletiyi doğru anlama, yorumlama ve cevap verme etkinlikleri önem kazanmaktadır. Anlama becerisinin desteklenmesine yönelik, görme ve işitme ağırlıklı çalışmalar geliştirilmiştir. Bilgisayar ve internet kullanımının hayatımızda gittikçe daha fazla yer alması nedeniyle, kısa filmler geliştirilmiş ve ders materyallerine dönüştürülmüştür. Kısa filmlerin kullanılmasıyla, iletişimin işitsel-görsel kanalları ders içeriği ile birleştirilmiştir. Dil öğrenme bir iletişim aracı olmakla beraber, aynı zamanda bir kültür aktarıcısıdır. İkinci bir dili öğrenme, ikinci bir kültürü öğrenme ve algılama sürecidir. Dil öğretiminde görsel-işitsel araçlara yer verilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir.

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Almanca eğitimi alan lisans öğrencilerinin dil becerilerinin geliştirilmesinde 'Fragile' adlı kısa filmin kullanılma sürecinin incelenmesidir. Bir öğretmen araştırması olan çalışmada, 3. sınıfa devam eden kırk dört öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada, filmin izlenmesi öncesi, filmin izlenmesi sırası ve sonrasında kullanılan çeşitli stratejilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik nasıl kullanıldığı aktarılacaktır. Çalışma sonuçlarının yabancı dil eğitimi veren akademisyen ve öğretmenlere yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlar alan yazındaki çalışmalarla karşılaştırılarak aktarılacaktır.

ITEC 2015

5n 1k İle Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Öğrencileri İçin Sanal Kampüs / Bilgi Okuryazarlığı Eğitim Platformu'nun Geliştirilmesi Projesi

Fıve Ws & One H: Project Of Developıng The Vırtual Campus / Informatıon Lıteracy Educatıon Platform For Open Educatıon Faculty Students Of Anadolu Unıversıty

Mesut Kurulgan
Açıköğretim Fakültesi
Anadolu Üniversitesi
Eskişehir/Türkiye
mkurulgan@anadolu.edu.tr

Halime Yörü
Merkez Kütüphane
Anadolu Üniversitesi
Eskişehir/Türkiye
hatil@anadolu.edu.tr

Mustafa Cin
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anadolu Üniversitesi
Eskişehir/Türkiye
mustafacin@gmail.com

ÖZET
Günümüzde artık bireylerin; karşılaştıkları herhangi sorunu çözebilmek, işlerini etkin bir biçimde yürütebilmek adına birer bilgi tüketicisine dönüşmeleri ve bu ticari metadan en üst düzeyde yararlanmaları gerekmektedir. Çeşitli kaynaklarda "bilgiye ulaşma ve elde edilen bilgiyi etkin kullanma becerileri" olarak tanımlanan bilgi okuryazarlığı, bilgi tüketimi yolunda yaşamsal bir öneme sahiptir. Bu projede Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirdikleri, kullandıkları bilgi kaynakları hakkında bilgi paylaşımında bulundukları, kütüphane hizmetleri ile bilgi kaynaklarına erişim konularında bilgi edindikleri ve tüm bunların dijital ortamdaki görseller, videolar, oyunlar ve anketler ile desteklendiği; ölçülebilen ve analiz edilebilen, genel anlamda, bir Sanal Kampüs, özel anlamda da, bir Bilgi Okuryazarlığı Eğitim Platformu (BOEP) geliştirilmiştir. Böylece öğrencilerin bilgi teknolojileri yardımıyla kütüphane hizmetleri ve bilgi kaynaklarının kullanımı hakkında bilinçlendirilmesi, kütüphane kullanımlarını artırmak suretiyle onların bilgi okuryazarlığı becerilerinin en üst düzeye çıkartılması hedeflenmektedir. Böylece öğrencilerin Sanal Kampüs/BOEP'i kullanmaları sağlanıp, ölçülen veri sayısının artırılması amacı ile C++ Programlama Dili'nde Anadolu Üniversitesi'ne özel bir oyun geliştirilmiş olup, oyundan elde edilen veriler bir veritabanında toplanmaktadır. Toplanan verilerin analizi ile de öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeyleri ölçülmektedir. Buradan elde edilen bilgiler kullanılarak akademik yayın çalışmaları yürütülebilecektir. Projenin tanıtımı, Anadolu Üniversitesi bünyesinde düzenlenecek olan seminer/konferanslar ve açık/uzaktan öğretim öğrencilerinin e-postalarına gönderilecek duyurumlar ile sağlanacak ve proje sonunda elde edilen veriler de yine aynı ortamlarda paylaşılacaktır. Proje süresi "2 yıl" olarak planlanan bu çalışma ile -gelecek yıllarda da- sürekli gelişim gösteren dinamik ve üniversitemizin denetiminde bir Sanal Kampüs ortamı oluşturmak planlanmaktadır. Böylece öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeyleri, geliştirilecek bir yazılım ile ölçülmüş ve analiz edilmiş olacaktır. Projenin bir katkısı da Üniversitemizin Merkez Kütüphanesi'nin hizmet politikasının kullanıcı merkezli olarak oluşturulmasını sağlamasıdır. Projede bir yönetici ve iki araştırmacı görev almaktadır.

GİRİŞ
Bilgi okuryazarlığı kavramı; 1970'lerde, Paul Zurkowski tarafından bilgi sektöründe çalışan insanların gereksinimlerine dikkat çekmek amacıyla kullanılmıştır (Kapitzke, 2003, s. 2). Daha sonra bu kavram, gerek kütüphanecilik ve gerekse diğer alanlarda kullanılan evrensel bir hal almıştır. Spitzer'a (1998, s. 36) göre; bireyleri bilginin başarılı kullanıcıları yapmayı hedefleyen bilgi okuryazarlığı kavramı, bilgi kaynakları yapısının araştırılması ve büyük miktarda bilgi ile baş edebilme anlamı taşıdığından, özellikle, kütüphanecilerin ilgi odağı olmuştur. Kütüphanecilik alanı dışındaki ilgi ise; bilginin geometrik olarak artışının etkileri ile birlikte düşünülmesi üzerinedir (Polat, 2005, ss. 49-50).
Özellikle eğitimin değişen koşullar nedeniyle yeniden yapılandırılmasını öngören çalışmalarda bilgi okuryazarlığı kavramına sıkça rastlanmaktadır. Wilson'a (2001, s. 3) göre; bilgi okuryazarlığı yaşam boyu öğrenme için bir temel teşkil eder. Yaşam boyu öğrenme ise; tüm disiplinler, eğitim çevreleri ve eğitim düzeyleri için ortak bir

kavramdır. Bu nedenle bilgi okuryazarlığı kavramının kişisel ve kurumsal bakış açısı ile literatüre giren oldukça fazla tanımı bulunmaktadır (Polat ve Odabaş, 2008).

Bilhassa 2000'li yıllarda yapılan tanımlarda bilgi okuryazarlığının yaşamın tüm alanları ve diğer okuryazarlık beceriyle ilişkilendirildiği ve yararlarının ön plana çıkarıldığı dikkat çekmektedir. 2005 yılında İskenderiye'de gerçekleştirilen Uluslararası Bilgi Okuryazarlığı Toplantısı'nın (High Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning) "Sonuç Bildirgesi"nde bilgi okuryazarlığı; "bireylerin kişisel, sosyal, mesleki ve eğitime yönelik hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için yaşamın her alanında bilgiyi etkin biçimde arama, değerlendirme, kullanma ve yaratma becerisidir" (*Alexandria Proclamation*, 2005) şeklinde tanımlanmıştır. Bundy (2004, s. 4), bilgi okuryazarlığının katılımcı vatandaşlık, sosyal kabul görme, yeni bilgi üretimi, kişisel ve kurumsal gelişim ve yaşam boyu öğrenme için ön koşul olduğunu belirtmektedir. Bir başka yaklaşıma göre bilgi okuryazarlığı; kütüphane okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, etik, eleştirel düşünce ve iletişim becerilerinin bir bileşimidir (Kurbanoğlu, 2010; s. 729).

Bilgi okuryazarlığının üniversitelerde kullanılması, kavramın Zurkowki tarafından ortaya atılmasından hemen sonra olmuştur. 1976 yılında kavramın Burchinal tarafından tekrar gündeme getirilmesiyle, pek çok üniversite kütüphanelerinin ilgisini çekmiş ve kullanıcı eğitim programlarında değişiklikler yapma, teknolojik gelişmeleri bu programa yansıtma çabası içine girmişlerdir (Polat, 2005, s. 88).

Üniversite ve Araştırma Kütüphaneleri/ Assocation of College and Research Libraries (ACRL) tarafından Ocak 2000'de yayımlanan raporda bilgi okuryazarlığı standartları beş temel üzerine oturtulmuştur (*Association of College*, 2000; Yalvaç, 2001a, ss. 148-148; Aldemir, 2007, ss. 274-275; Foo ve diğerleri; s. 56):

- Standart 1: Bilgi okuryazarı öğrenci, gereksinim duyduğu bilginin yapısını ve boyutunu belirler.
- Standart 2: Bilgi okuryazarı öğrenci, gereksinim duyduğu bilgiye etkin bir biçimde erişir.
- Standart 3: Bilgi okuryazarı öğrenci bilgiyi ve bilgi kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirir ve seçilen bilgiyi kendi bilgi temeli ve değer sistemi ile birleştirir.
- Standart 4: Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgiyi bireysel ya da bir grubun üyesi olarak, belirli bir amacın gerçekleştirilmesinde etkin olarak kullanır.
- Standart 5: Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgi ve bilgi teknolojisine ilişkin etik, yasal ve sosyo-ekonomik sorunların çoğunun farkındadır.

Yalvaç tarafından yapılan bir çalışmada; kullanıcıların bilgi gereksinimlerini Web üzerinden karşılamak durumunda bulunan kütüphanecilerin (bilgi profesyonelleri) bilgi okuryazarlık durumları sorgulanmaktadır. Yazara göre; kütüphanecilerin Web üzerinde bilgi okuryazarı olabilmeleri için ACRL'nin yükseköğretim kurumları için geliştirdiği sözü edilen standartlara uygun koşulların gerçekleştirilmesi gerekir. Ayrıca, kütüphanecilerin Web üzerinde sağlanan bilgi okuryazarlığı koşullarından kütüphane kullanıcılarının da yararlanması ve bu yönde kütüphane Web sayfalarında gerekli düzenlemelerin acilen yapılması zorunluluğu bulunmaktadır (Yalvaç, 2001b, ss. 63-64).

Günümüzde üretilen bilgi miktarındaki artışın yanı sıra; küreselleşme ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, bireylerin ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilerde de değişimlere neden olmaktadır. Sözü edilen değişimler karşısında varlık gösterebilmek için bireylerde olması gereken niteliklerden biri de hiç kuşkusuz "yaşam boyu öğrenme" becerisidir. Bu beceri insana ve bilgiye yatırımın artmasını, bilgi okuryazarlığı dâhil olmak üzere temel becerilerin kazanılmasının desteklemesini, yenilik için fırsatların genişletilmesini ve öğrenmenin daha esnek biçimlerini de içermektedir. Böylece bireyler yüksek kaliteli öğrenme olanaklarına ve farklı öğrenme süreçlerine eşit ve açık olarak ulaşabilmektedirler. İşte bu noktada kilit role sahip olarak açık ve uzaktan öğretim sistemi ortaya çıkmaktadır (Turan, 2005, s. 87'den *aktaran* Berberoğlu, 2010, s. 115).

Açık ve uzaktan öğretim öğrencilerine yönelik olarak "Web tabanlı çevrim-içi öğretim" tekniği ile hazırlanmış bilgi okuryazarlığı programları günümüzde oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu uygulamada, öğrenci yönlendirmeleri zenginleştirilmiş görseller aracılığıyla eş zamanlı olarak yapılabilmekte ve zaman-mekândan bağımsız olarak kullanılabilmektedir (Dewald, 1999, s. 26).

Konuyla ilgili olarak Parker'ın, İngiltere'de lisans düzeyinde yaygın eğitim veren ve bir açıköğretim kurumu olan The Open University (Açık Üniversite) öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı üzerine yaptığı araştırmada; MOSAIC adlı bağımsız çevrim-içi bilgi okuryazarlığı kursunun etkinliği analiz edilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre; bilgi okuryazarlığı kursuna devam eden öğrencilerin bilgi okuryazarlığı konusunda farkındalıkları yüksek bulunmuştur. Yazar bu sonuçtan hareketle; bilgi okuryazarlığı programının kütüphane kurumlarının tümünde yer alması gereğini vurgulayarak kütüphane yöneticilerinin dikkatini bu yöne çekmektedir (Parker, 2003, ss. 227-228).

Literatürde yer alan bir başka çalışma da uydu üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı konusundadır. Nicholson ve Eva (2011) bu çalışmada, Lethbridge Üniversitesi Kütüphanesinin uydu kampüs öğrencilerine Skype üzerinden sunduğu bilgi okuryazarlığı eğitim programını değerlendirmektedir. Çalışma sonunda sunulan öneriler projede tasarladığımız Sanal Kampüs/Bilgi Okuryazarlığı Eğitim Platformu'nu destekler niteliktedir.

Sözü edilen gelişmeler ışığında oluşturulan "Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Öğrencileri için Sanal Kampüs / Bilgi Okuryazarlığı Eğitim Platformu'nun Geliştirilmesi Projesi", bilgi teknolojisi olanaklarından

yararlanılarak Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirdikleri, kullandıkları bilgi kaynakları hakkında bilgi paylaşımında bulundukları, kütüphane hizmetleri ile bilgi kaynaklarına erişim konularında bilgi edindikleri ve tüm bunların dijital ortamdaki görseller, videolar, oyunlar ve anketler ile desteklendiği; ölçülebilen ve analiz edilebilen, genel anlamda, bir Sanal Kampüs, özel anlamda da, bir Bilgi Okuryazarlığı Eğitim Platformu'nun (BOEP) geliştirilmesinde kullanılacaktır. Böylece öğrencilerin bilgi teknolojileri yardımıyla kütüphane hizmetleri ve bilgi kaynaklarının kullanımı hakkında bilinçlendirilmesi ve kütüphane kullanımlarını artırmak suretiyle onların bilgi okuryazarlığı becerilerini en üst düzeye çıkartılması planlanmaktadır. Proje, ana hatlarıyla, 5N-1K (Ne, Niçin, Nasıl, Nerede, Ne Zaman ve Kim) yöntemi kullanılarak şöyle açıklanabilir:

NE(DİR)?

Bilgi-belgeye etkin bir biçimde ulaşmak ve buna koşut olarak yaşama değer katmak örgün öğrenciler kadar uzaktan öğrenim gören kişilerin de yurttaşlık haklarından birisidir (Keegan, 1996, s. 156). Günümüz bilgi toplumu anlayışı da, öğrenenlerin bu haklarını geniş kitlelere yayma üzerinedir (Bozkurt, 2014, s. 516). Güncel ve doğru bilgilerle donanmış öğrenenler, bir ülkenin önemli zenginlik kaynağıdır. Üniversite kütüphaneleri, faaliyetleri ile öğrenenlerin bilgi gereksinimlerini karşılayarak zenginlik kaynaklarının gelişimine katkıda bulunan önemli kültürel kurumlardır. Bu kurumlar, bilgi teknolojisinin tüm olanaklarından yararlanarak, örgün ve uzaktan eğitim gören öğrencilere hizmetlerini -eşit ortamda- sunmak durumundadır (Brandt, 2008, s. 37).

Buradan hareketle hazırlanan projede, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirdikleri, kullandıkları bilgi kaynakları hakkında bilgi paylaşımında bulundukları, kütüphane hizmetleri ile bilgi kaynaklarına erişim konularında bilgi edindikleri ve tüm bunların dijital ortamdaki görseller, videolar, oyunlar ve anketler ile desteklendiği; ölçülebilen ve analiz edilebilen, genel anlamda, bir Sanal Kampüs, özel anlamda da, bir Bilgi Okuryazarlığı Eğitim Platformu (BOEP) geliştirmek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın problemi; Türkiye'deki uzaktan öğretim öğrencilerinin, bilgi toplumunun gerektirdiği yaşamboyu öğrenen bireyler olma yönünde bilginin aranması, bulunması, değerlendirilmesi, kullanılması ve iletilmesi becerilerine sahip olmaları konusunda Web tabanlı eğitim programlarından yoksunluklarıdır.

Bu probleme bağlı olarak araştırmanın dayandığı hipotezler şunlardır:

H1: Anadolu Üniversitesi Merkez Kütüphanesi'nde yürütülmekte olan Web tabanlı bir bilgi okuryazarlığı programının olmaması Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin bilgiyi arama, bulma, elde etme, değerlendirme, kullanma ve iletme konularında zorlanmalarına neden olmaktadır.

H2: Sosyal paylaşım ağlarının ve forumlarının sıkça kullanıldığı günümüzde, Üniversitemizin denetiminde olan ve öğrencilere bir anlamda sanal kampüs imkânı sağlayarak; onların bilgi okuryazarlık düzeylerini, ders materyallerini, kitap okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını artıracak bir platform bulunmamaktadır.

H3: Akademik çalışma saatlerinin dışında, özellikle kütüphane hizmetleri açısından, öğrencilerle şeffaf-dinamik bir ortamda buluşulan, onların da kendi aralarında iletişim halinde bulundukları ve kaynakların daha hızlı kullanıldığı bir ortam bulunmamaktadır.

H4: Üniversite öğrencilerini eğlendirerek bir yerde toplayan ve onların bilgi okuryazarlık seviyelerini ölçen bir uygulama (yazılım/oyun) bulunmamaktadır.

H5: Akademisyenlerin, öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeyleri ve bu konudaki isteklerini değerlendirebilecekleri bir ortam bulunmamaktadır.

H6: Günümüz bilgi teknolojileri düşünüldüğünde daha şeffaf ve daha hızlı iletişimi sağlayabilecek, değerlendirebilecek sanal kampüs / sanal kütüphane ortam altyapısı bulunmamaktadır.

H7: Üniversitemizin bilgi okuryazarlığı konusunda, Youtube, Facebook, Twitter vb. sanal ağlar üzerinden öğrencilere bu konularda eğitim, tanıtım ve destek veren bir ortam bulunmamaktadır.

H8: Üniversite öğrencileri ekrana dokunarak bilgi alabildikleri, paylaşabildikleri ve hızla ulaşabildikleri bilgi kaynaklarına ihtiyaç duymaktadırlar.

Proje kapsamında geliştirilen Sanal Kampüs web sayfası ve bilgi okuryazarlığına ilişkin AnaBilge yazılımının genel özellikleri şunlardır:

- AnaBilge Yazılımı hakkında genel bilgi, yardım ve yazılıma ait en son sürümdeki yenilikler Forum Sayfasında yer alan "Anabilge Yazılım Bilgisi ve Yardım" başlığında sürekli güncellenmektedir.
- AnaBilge Yazılımı ile Açıköğretim Fakültesi Öğrencilerinin AnaBilge oyununda Genel Kültür ve Bilgi Okuryazarlığı sorularında gösterdikleri performanslar ayrıntılı bir şekilde incelenebilmekte ve veriler anlık olarak veritabanından analiz edilmekte, grafikler otomatik olarak güncellenmektedir.
- Kullanıcılar bölümünde; öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevaplar, cevaplama süreleri, aldıkları puanlar tablo ve grafikler ile görülebilmektedir
- Sorular bölümünde soruların içeriği, kategorisi, kaydeden kullanıcı, sorudaki imla hataları görülebilmekte ve düzeltilebilmektedir. Burada ayrıca, öğrencilerin eklediği yeni soru önerileri değerlendirilerek uygun görüldüğü takdirde sorular bu ekranda aktif hale getirilebilmektedir.

- Sabitler bölümünde; verilerde kullanılan Üniversite, Fakülte, Şehir ve Ülke adları gibi bilgiler yer almaktadır. AnaBilge Analiz Yazılımındaki Grafik ve Analiz bölümünde; kullanıcı bilgileri, soru bankası bilgileri gibi diğer verilerle farklı analizler yapılabilmekte ve bu bilgilere ilişkin grafikler oluşturulabilmektedir. Kullanıcılar bölümünde; toplam kullanıcı sayısı, en küçük/en büyük ve ortalama yaşları, cinsiyet oranı grafikleri yer almaktadır.
- AnaBilge Analiz Yazılımında yer alan Grafik ve Analiz bölümünde; veritabanında yer alan kullanıcı bilgilerine göre Üniversite Dağılımları görülebilmektedir.
- Yazılım içindeki Grafik ve Analiz bölümünde; veritabanında yer alan kullanıcı bilgilerine göre Fakülte Dağılımları görülebilmektedir.
- Yazılımda yer alan Grafik ve Analiz bölümünde; veritabanında yer alan her bir soruya ait kullanıcıların sorulara verdikleri cevaplar ve başarılarına göre; doğru cevaplar , verilen cevaplar ve ortalama cevaplama sürelerine ait analiz grafikleri görülebilmektedir.
- Yazılımın Grafik ve Analiz bölümünde; veritabanındaki verilerle zamana göre kullanıcıların Oyunda aldığı puanların analiz grafikleri görülebilmektedir.
- Yine Grafik ve Analiz bölümünde; veritabanındaki verilere göre soru kategorilerinde (Bilgi Okuryazarlığı ve Genel Kültür Soruları gibi) soruların cevaplanma sayıları ve doğru cevapların analiz grafiği görülebilmektedir.

Öğrencilerin bilgi teknolojileri yardımıyla kütüphane hizmetleri ve bilgi kaynaklarının kullanımı hakkında bilinçlendirilmesi ve kütüphane kullanımlarını artırmak suretiyle onların bilgi okuryazarlığı becerilerinin en üst düzeye çıkartılması hedeflenen bu projenin sonunda elde edilmesi öngörülen kazanımlar "Öğrencilere Yönelik" ve "Kuruma Yönelik" olarak aşağıda sıralanmaktadır:

Öğrencilere Yönelik Kazanımlar:

- Uzaktan eğitim öğrencilerinin, örgün öğrencilere yönelik gerçek mekânda (kütüphane) düzenlenen "kütüphane eğitimi programları"na, sanal ortamda katılımlarına olanak tanınarak "eğitimde fırsat eşitliği ilkesini" gerçekleştirmek,
- Uzaktan öğrencilere; bilgi kaynaklarının türlerini, özelliklerini, ihtiyaca uygun kaynak seçmeyi, Web üzerindeki bilginin özelliklerini, kütüphane kaynaklarının özelliklerini, kütüphane düzenini ve Anadolu Üniversitesi Merkez Kütüphane'nin özelliklerini ve olanaklarını öğretmek,
- Öğrencilere; konu seçmeyi ve seçtikleri konuyu sınırlandırabilmeyi, konuyla ilgili anahtar sözcükleri belirleyebilmeyi, bir araştırmayı yapılandırırken tırnak işareti, bağlaç, parantez ve joker karakter kullanabilmeyi, anahtar sözcük ile konu araması arasındaki farklılıkları öğretmek,
- Anadolu Üniversitesi e-Kütüphane Kataloğuna (LIBRA) erişim yollarını, kataloğun içeriğini ve arama seçeneklerini öğretmek,
- Veri tabanlarının kullanım amaçlarını, veritabanı seçim yöntemlerini, Anadolu Üniversitesinin abone olduğu veri tabanlarını, veri tabanlarında bilgi kaynağı aramanın yollarını, tüm veri tabanlarını aynı arayüz ile arama biçimini, elektronik ve basılı dergilerde makale aramayı, belge saplama hizmetini ve veritabanına kampüs dışından ulaşma yol ve yöntemlerini öğretmek,
- Internet araçlarından Web'in işlev ve içeriğini, Web'de bilgi aramayı, konu rehberleri, arama motorları ve süper arama motorları arasındaki farklılıkları, Google'ın arama özelliklerini, derin Web ile yüzeysel Web arasındaki farklıkları, Web'de yer alan bilgilerin her zaman doğru olmadığını, Web sitelerinin özelliklerini ve Web kaynaklarının nasıl değerlendirileceğini öğretmek,
- Öğrencileri; telif hakkı, adil kullanım, kaynak gösterme zorunluluğu, intihal (bilgi hırsızlığı), kaynak gösterme biçimleri, kaynakça hazırlama, künye hazırlama, gönderme ve atıflar gibi yasal ve etik konularda bilgi sahibi yapmak,
- Öğrencilerin resmi bir platformda bilgi kaynakları konusunda tartışmalarına olanak tanımak,
- Öğrencilerin kütüphane hizmetleri konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin, oyun programları ile eğlenerek öğrenmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı konusundaki farkındalıklarını artırmak,
- Öğrencilerin kütüphane kullanma ve okuma alışkanlıklarını artırmak,

Kuruma Yönelik Kazanımlar:

- Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Işık Üniversitesi gibi bazı yükseköğretim kurumlarında bulunan "Sanal Kampüs" uygulamalarına alternatif olarak dinamik, paylaşımcı ve öğrenci merkezli bir sanal kampüs ortamı oluşturmak
- Açık ve uzaktan eğitimde önemli bir yere sahip olan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin marka imajını güçlendirmek,
- Anadolu Üniversitesi Merkez Kütüphanesi hizmet politikalarını (kullanıcı memnuniyet anketleri ve öğrenci görüşleri ile) öğrenci merkezli oluşturmasını sağlamak,

- Ulusal ya da uluslararası platformda proje tanıtımı yapılarak başta Anadolu Üniversitesi olmak üzere Üniversite Kütüphanesi'nin farkındalığını ortaya çıkarmak,
- Proje sonunda elde edilen veriler ışığında bilimsel hakemli dergilere yayın yapmak ve bildiriler sunmak,
- Toplumun kütüphane ve kütüphaneci algısını yükseltmek,
- Gerçekleştirilen proje ile Türkiye'deki diğer kütüphane/bilgi-belge merkezlerine örnek olmak,
- Sanal Kampüs platformu ile Üniversitemizin diğer akademik birimlerinin konu ile ilgili projelerinin geliştirilmesine öncü olmaktır.

NİÇİN?

Günümüzde bilgi ve belgeler, geometrik bir şekilde çoğalmaktadır. Bu hızlı çoğalma "bilgi patlaması (information explosion)" kavramıyla ifade edilmektedir. Gutenberg 1458'de matbaayı icat ederek; dünyada büyük bir yayın patlamasına yol açmıştır. 1980'li yıllarda "Araştırma Kütüphaneleri Derneği: Association of Research Libraries" ve "Araştırma Kütüphaneleri Grubu Şirketi: Research Libraries Group Inc."nin hazırladığı bir rapora göre; basılı bilgi kaynaklarının yıllık artış hızı %2'dir. Bu durumda kütüphane/bilgi-belge merkezleri satın aldıkları yeni bilgi oranında depolarında yer kaybetmektedir. Seibert ve Reider tarafından yapılan bir başka araştırmaya göre; BBM'lerin koleksiyonu, her 16-20 yıl arasında ikiye katlanmaktadır (Hyatt ve Santiago, 1987, s. 1).

Dünyamız, Gutenberg'in buluşuyla yarattığı ilk bilgi-belge patlamasından sonra, günümüz bilgi toplumunda ikinci bir bilgi-belge patlaması dönemi yaşamaktadır. Bu ikinci olayın en önemli nedenini ise bilgi teknolojisinde (BT) yaşanan gelişmeler oluşturmaktadır (Kurulgan, 2013, s. 473). Örneğin, 2002'de üretilen yeni bilgi miktarı verilerine bakıldığı zaman, ikinci bilgi-belge patlaması döneminin rakamsal büyüklüğünün ihtişamı görülebilmektedir. Kaliforniya Üniversitesi'nden "School of Information" profesörlerinden Peter Lyman ve Hal R. Varian'ın yönetimindeki bir ekip tarafından, 2003 yılında gerçekleştirilen araştırmaya göre; dünya çapındaki bilgi üretimi yılda %30 artmaktadır. Araştırma verilerine göre; 2002 yılında basılı, film, manyetik ve optik ortamlarda üretilen yeni bilgi miktarı 5 exabyte=$5x10^{18}$ byte'tır ve 37.000 yeni Kongre Kütüphanesi dermesine karşılık gelmektedir. Ayrıca Web üzerinde bulunan ve arama motorlarının dizinlerinde yer alan belgelerin bulunduğu kısımda (yüzey web) 10 milyar belge (167 terabyte=$167x10^{12}$ byte) bulunmaktadır. Web üzerinde bulunan ve arama motorlarının dizinlerinde yer almayan belgelerin bulunduğu kısımda (derin web) ise; 550 milyar belge (91857 terabyte) bulunmaktadır. International Data Corporation (IDC) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre; 2006 yılında üretilen sayısal bilginin miktarı 161 exabyte'a ulaşmıştır. Ancak bu rakam, analogdan sayısala dönüşüm sırasında yaratılan ve hiçbir zaman kaydedilmeyen telefon konuşması gibi ses verileri ile sayısal TV yayını gibi çokluortam (multimedia) verilerini de kapsamaktadır (Lyman ve Varian, 2003). Bundan dolayı, Lyman ve Varian yönetiminde yapılan araştırma sonuçları günümüzde de geçerliliğini korumaktadır.

Yukarıda sözü edilen bilgi miktarındaki inanılmaz artış, içinde bulunduğumuz çağa damgasını vuran değişimin bir sonucudur. Var olan bilgi ve teknolojiler, meslekler, iş tanımları, kullanılan yöntemler, gereksinim duyulan beceriler ve dolayısıyla gereksinim duyulan insan gücü sürekli olarak değişmektedir (Genç ve Eryaman, 2007, s. 93). Bu tür değişim ve gelişmelerden en çok etkilenen kurumlardan biri de, hiç kuşkusuz, farklı sektörlere insan gücü yetiştiren eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları, söz konusu değişimleri izlemekle yetinmeyip gelişmelere öncülük etmek gibi önemli misyonu da üstlenen örgütlerdir. Geleneksel eğitim sonucu kazandırılan bilgi ve beceriler zaman içinde güncelliğini yitirmektedir. Günümüzdeki yönelimler "yaşam boyu öğrenmeyi" destekleyerek bireylerin alanlarında sürekli bilgili olması yönündedir. Yaşam boyu öğrenmenin ön koşulu olan bilgi okuryazarlığı edinimi yine eğitim kurumlarında kazandırılması gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Akkoyunlu, 2008)

Okuryazarlığın insan yeteneklerine ve becerilerine dayalı olarak gelişmesi 21. yüzyılda bazı konuların gündeme gelmesine neden olmuştur. Bu konular arasında bilgi gereksinimini fark etme, bilginin yerini belirleme, bilgiye ulaşma, arama stratejilerini oluşturma, bilgiyi analiz etme, yorumlama, değerlendirme, iletme, problem çözme becerilerine sahip olma, kaynağa dayalı eğitim, yaşam boyu öğrenme, öğrenen toplum, sürekli eğitim, eğitim müfredatına yönelik reformlar ve telif haklarına saygı yer almaktadır (Aldemir, 2007, s. 272).

Buradan hareketle; öğrencinin gereksinim duyduğu bilgiyi tanımlaması, bilgiyi etkin araması, bilgi kaynaklarına hızlı erişmesi, bilgi kaynaklarını kullanması, bilgiyi iletmesi ve değerlendirme becerilerine sahip olması araştırmanın temel sorunsalını oluşturmaktadır.

NASIL?

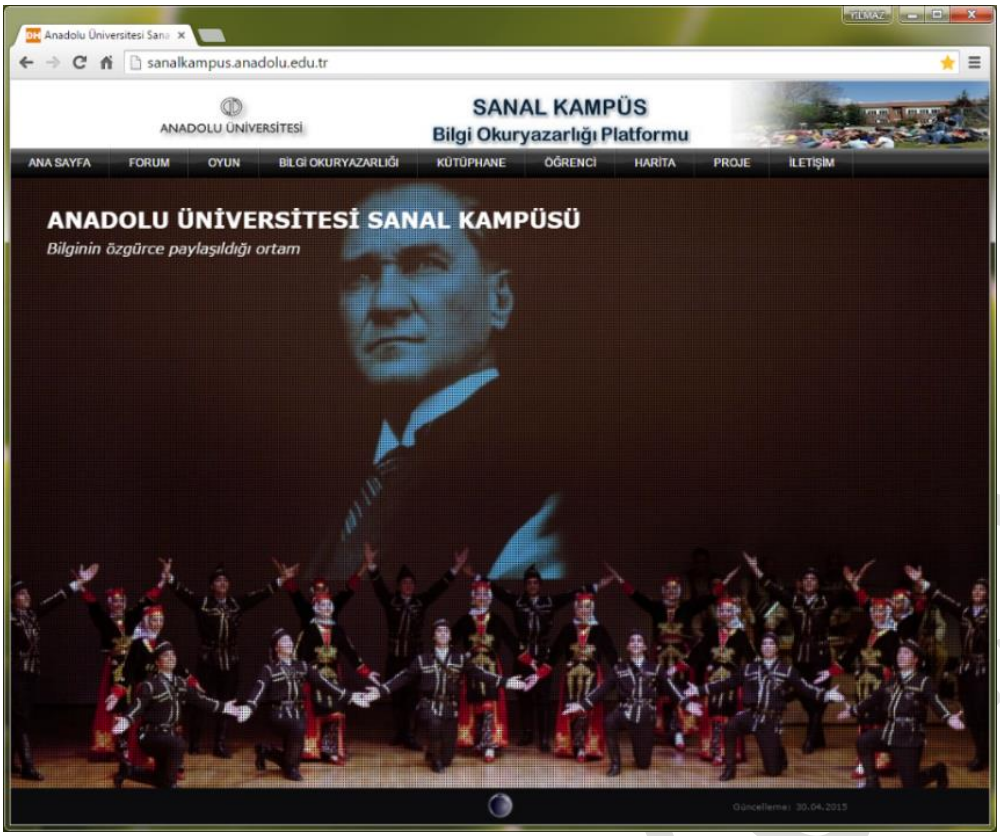
Bir Ar-Ge projesi olan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Öğrencileri için Sanal Kampüs / Bilgi Okuryazarlığı Eğitim Platformu'nun Geliştirilmesi Projesi ile pilot seçilen Fakülte'de; araştırma, geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi ve bu çalışmalardan elde edilecek bilgiler ile Anadolu Üniversitesi Merkez Kütüphanesi'nin cazibe merkezi haline getirilebilmesi yolları da ortaya konulmaya çalışılacaktır.



Şekil 1: Sanal Kampüs Forum Sayfası

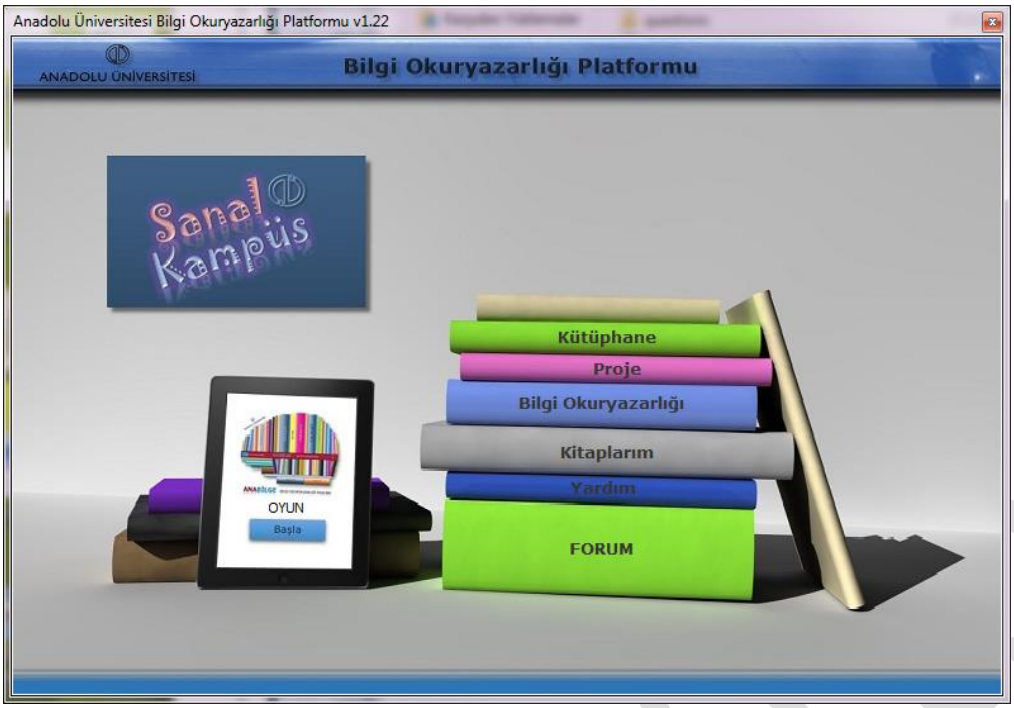
Proje ile gerçekleştirilen Sanal Kampüs; Anadolu Üniversitesi'nin denetiminde öğrencilerin bilgi okuryazarlık durumlarının izlendiği saydam bir forum ortamıdır. Şekil 1'den de izlenebileceği gibi; Forumda; Forum Kuralları, Bilgi Okuryazarlığı Eğitimi, Kütüphane Tanıtımı, Öğrenme Materyalleri ve Ders Kitapları, Öykü, Roman ve Düşünsel Kitaplar, Projeler, Bildiriler, Makaleler, Lisansüstü Tezler ve Çevrim-içi Uzman Desteği gibi başlıklar yer almakta, böylece öğrenci ve akademisyenlerin bu konularda bilgi paylaşımında bulunarak birbirlerine yol göstermeleri planlanmaktadır.

Sanal Kampüs için üniversite sunucusunda (server) web sayfası (http://sanalkampus.anadolu.edu.tr) ve forum sayfası, bir yazılım şirketinden yardım alınarak oluşturulan modern bir ara yüz ile üretilmiştir. Anadolu Üniversitesi Bilgisayar Araştırma ve Uygulama Merkezi tarafından tahsis edilen Sanal Kampüs Web - Forum sayfası (http://sanalkampus.anadolu.edu.tr), 27.04.2015 tarihli Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Dekanlığı'na yapılan başvuru sonucunda Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi web sayfasında duyurularak öğrencilerin hizmetine sunulmuştur (Bkz. Şekil 2).



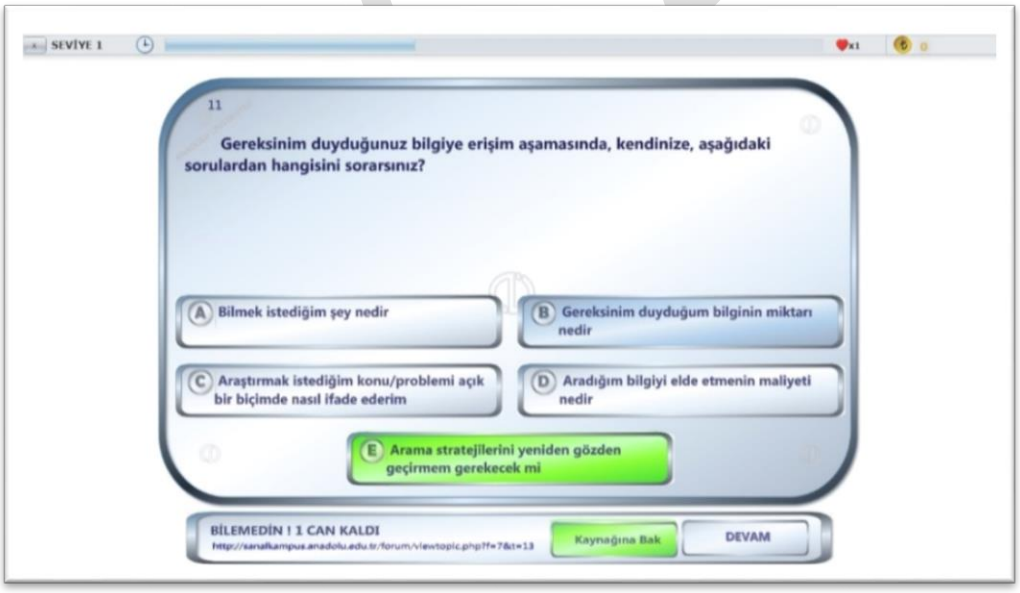
Şekil 2: Sanal Kampüs Web Sayfası

Forum sayfasında proje ekibinde yer alan 3 kişiye moderatörlük hakkı verilmiş ve moderatörler Forum Sayfasının kullanımı ve yönetimi ile ilgili bir eğitime tabi tutulmuştur. Bu süreçte ilgililere; özellikle yeni mesajların onaylanması, denetlenmesi ve yeni bilgilerin eklenmesi hususunda ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bilgi okuryazarlığı bölümlerindeki tüm başlıklar proje ekibi tarafından oluşturulmuştur. Bu dönemde forum sayfası ve içeriği, yeni başlıklar ve görseller ile geliştirilmiş, yazım hataları proje ekibi tarafından gözden geçirilmiş ve güncellenmiştir.
Sanal Kampüs web sayfasında yer alan forum başlıkları; "Genel", "Bilgi Okuryazarlığı" ve "Bilgi Kaynakları ve Siz" adı altında 3 başlıkta toplanmıştır. Buradaki tüm başlıklar moderatörler tarafından değiştirilebilir, eklenebilir ve silinebilir nitelikte olup, öğrencilere de bu başlıkların altındaki alt başlıklara yorumlarını ekleyebilme ve alt başlık oluşturabilme hakkı verilmiştir.
Web ve Forum Sayfasına ek olarak C++ programlama dilinde 32/64bit Windows işletim sisteminde çalışabilen 3 adet yazılım ve bunların bağlı olduğu bir veritabanı geliştirilmiştir. Bunlardan birincisi; oyun, kütüphane, proje, bilgi okuryazarlığı, kitaplarım, yardım ve forum menülerinin yar aldığı AnaBilge ara yüzüdür (Bkz. Şekil 3).



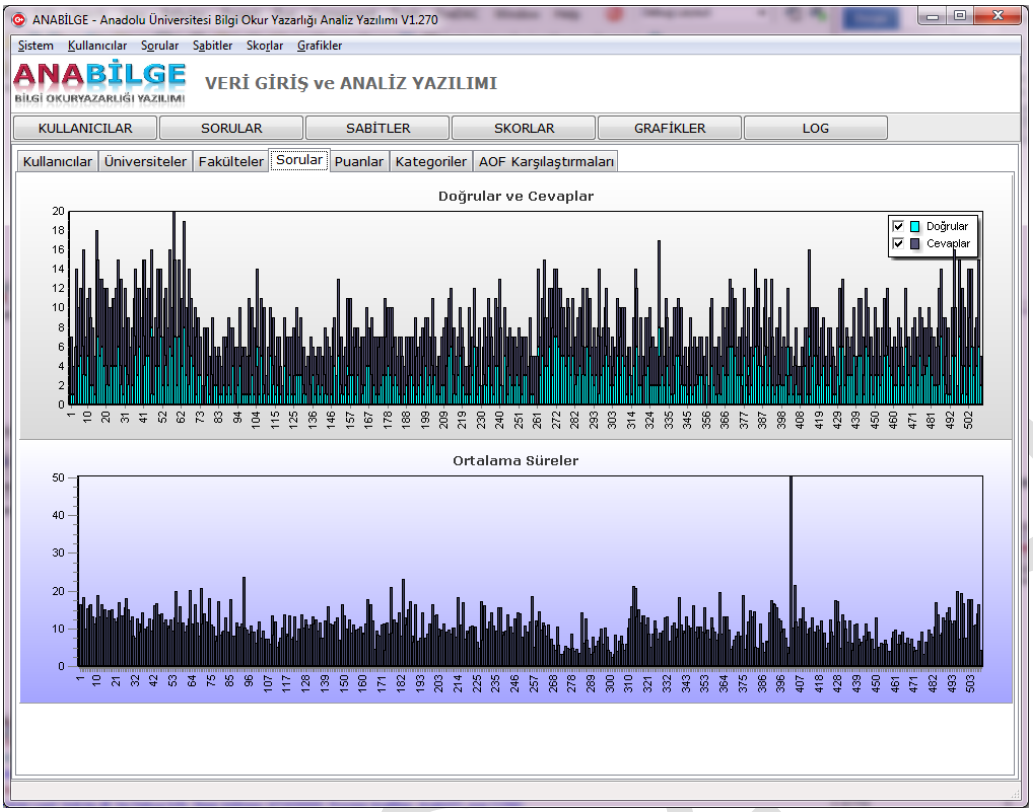
Şekil 3: AnaBilge.exe, AnaBilge Yazılımı - Bilgi Okuryazarlığı Platformu

İkincisi de; bilgi okuryazarlığı ve genel kültür sorularının yer aldığı AnaBilge Oyun yazılımıdır (Bkz. Şekil 4). Bu programda; sorulan sorular verilen zaman diliminde cevaplanması gerekir. Oyun, 2 can (bonus) hakkı ile başlar. Bir başka deyişle; başlangıçta verilen cevaplara toplamda 3 yanlış yapma hakkı bulunmaktadır ve her 5 sorunun sonunda 1 can hakkı kazanılır. Böylece 5 soruda 1 yanlış yapılarak sınırsız sayıda sorular cevaplanabilir ve en yüksek puan elde edilebilir. Veritabanındaki sorular bir kez sorulmaktadır. Tüm soruların cevaplanması durumunda, herhangi bir sorunun tekrar gelebilme olasılığı vardır.



Şekil 4: AnaBilge_Oyun.exe - AnaBilge Oyun Yazılımı

Son yazılım ise; oyuna katılan öğrencilerin performanslarını çözümleyen AnaBilge Analiz yazılımıdır (Bkz. Şekil 5).



Şekil 5: AnaBilge_Analiz.exe - AnaBilge Analiz Yazılımı

Yukarıda sözü edilen yazılımlar, ihtiyaca göre güncellenerek, web sayfası üzerinden -anında- öğrencilerin hizmetine sunulabilmektedir.
Projede ayrıca, öğrencilerin indirebileceği oyunu içinde barındıran 25MB'lık bir kurulum paketi hazırlanmıştır. Bu pakette; AnaBilge Yazılımı, AnaBilge Oyun Yazılımı, oyunda kullanılan görseller, müzik ve ses dosyaları yer almaktadır. Analiz yazılımı kurum paketi içinde yer almamakta, sadece proje ekibi tarafından kullanılmaktadır.

NEREDE?
Proje, pilot seçilen Anadolu Üniversitesi bünyesinde yer alan Açıköğretim Fakültesi'ne kayıtlı öğrencilere yönelik hazırlanacaktır. Projenin sürdürülebilir bir model olması için Anadolu Üniversitesi yönetiminin desteği gerekmektedir. Proje, Üniversite bünyesindeki diğer Fakültelerin katılımıyla bir "sanal kampüs" projesine dönüştürülebilir niteliktedir.

NE ZAMAN?
İki yıllık bir süreyi kapsayan projenin başlangıç tarihi 14 Haziran 2014'tür. Web sayfasının oluşturularak faal duruma getirilmesi 31 Ağustos 2014, Web sayfası ile bağlantılı olacak Forum sayfasının aktif hale getirilmesi ise 30 Eylül 2014'tür.
Forum ve yazılım moderatörlerinin eğitimi Eylül-Ekim 2014 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi Nisan 2015'ten itibaren yapılmaya başlanmış ve Proje İzleme Komitesi'ne, altı aylık periyotlard,a Proje Gelişme Raporu sunulmaktadır.

KİM?
Çalışmanın gerçekleştirileceği Açıköğretim Fakültesi'nin bağlı bulunduğu Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü "kolaylaştırıcı kurum" ve "fon sağlayan" kurum olarak projenin ortağıdır.
Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi ve Merkez Kütüphanesi projenin doğal paydaşları olarak görülmektedir. Proje yöneticiliğini Doç. Dr. Mesut KURULGAN'ın yürüttüğü ekipte, araştırmacı olarak Uzm. Halime YÖRÜ ve Yönetim-Organizasyon BD yüksek lisans öğrencisi Mustafa CİN bulunmaktadır.

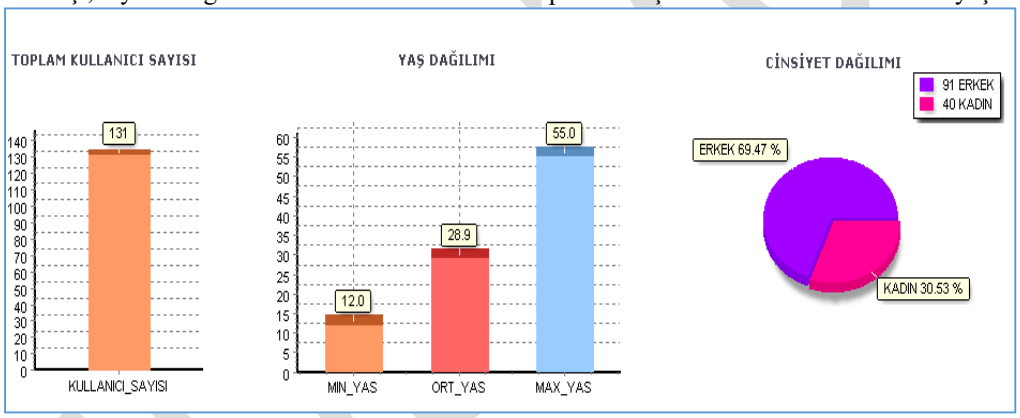
ÖN UYGULAMA VERİLERİ

Projenin Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi web sayfasında yapılan ilk duyurudan (Mayıs, 2015) 10 Ağustos 2015'e kadar Forum sayfasını toplam 3210 kişi ziyaret etmiştir. Şekil 6'dan da görülebileceği gibi; ziyaretçilerin %91'i Türkiye'den, geri kalanı ise diğer ülkelerden Forum sayfasına bağlanmıştır.

No.	Country	Date of Last Visit	Percent & Number of Visits	
1	Turkey	Aug 11, 2015	91.06%	2,923
2	Brazil	Aug 7, 2015	2.49%	80
3	United States	Aug 8, 2015	1.68%	54
4	Russian Federation	Aug 7, 2015	1.06%	34
5	Switzerland	July 24, 2015	0.75%	24
6	United Kingdom	June 16, 2015	0.69%	22
7	Italy	July 26, 2015	0.25%	8
8	Germany	Aug 5, 2015	0.25%	8
9	Azerbaijan	June 22, 2015	0.19%	6
10	Romania	July 25, 2015	0.12%	4
11	Netherlands	May 15, 2015	0.12%	4
12	Chile	July 22, 2015	0.09%	3
13	South Africa	July 15, 2015	0.06%	2
14	Spain	July 30, 2015	0.06%	2
15	Lithuania	June 2, 2015	0.06%	2
16	Thailand	Aug 4, 2015	0.06%	2
17	Belgium	July 1, 2015	0.06%	2
18	Greece	May 16, 2015	0.06%	2

Şekil 6: Kullanıcı Sayısı ve Forum Sayfasına Bağlanılan Ülkeler

Şekil 7'den de izlenebileceği gibi; Forum ziyaretçilerinden, %31'i kadın, %69'u da erkek olmak üzere, toplam 131 kişi; Oyun Programını kullanarak soruları cevaplandırmıştır. Kullanıcıların ortalama yaşı ise 29'dur.



Şekil 7: Kayıtlı Kullanıcı Bilgisi

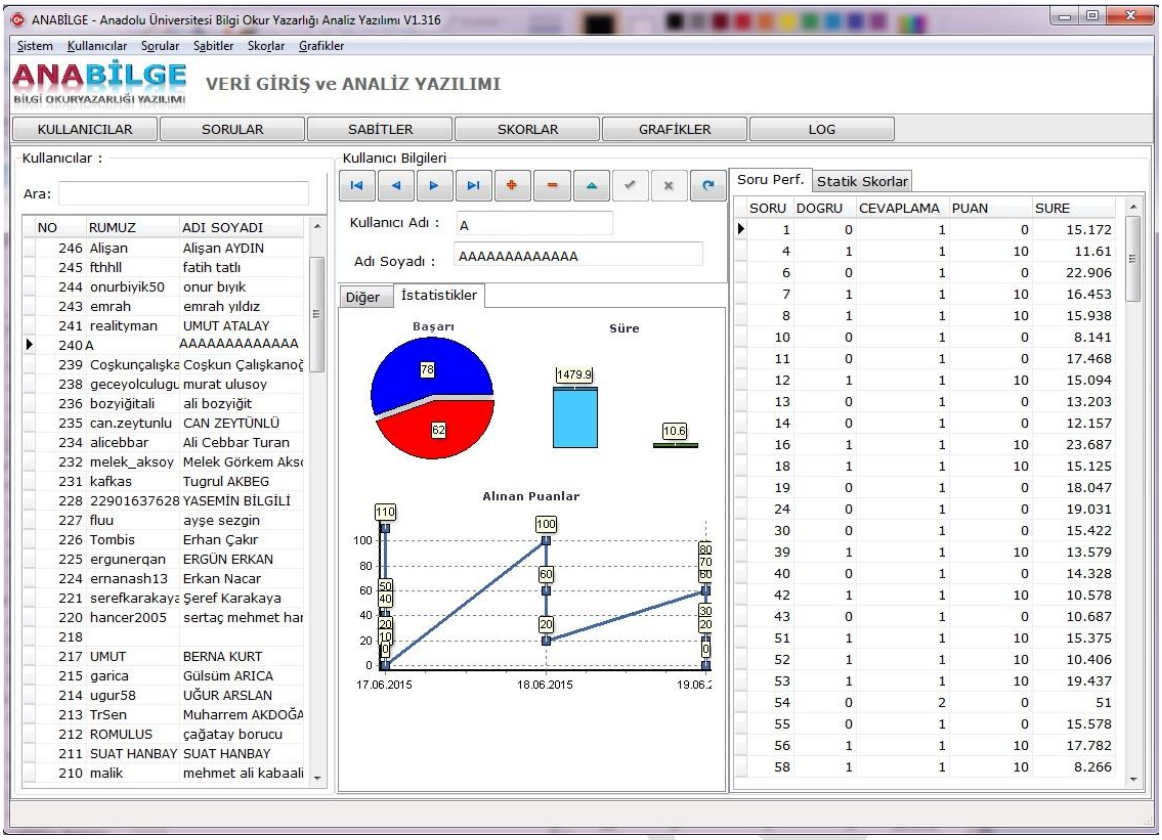
Cinsiyete göre kullanıcıların verdiği doğru cevapların, çözdükleri soru sayısına oranı (başarı durumu); soru türlerine göre başarı durumları; toplam cevaplama süreleri; bir soru için harcadıkları ortalama süre ve kişi sayısına göre kaynağa bakma durumları Tablo 1'de görülmektedir.

Sütun1	Sütun2	Sütun3	Sütun4	Sütun5	Sütun6	Sütun7	Sütun8	Sütun9
GENDER	KULLANICI SAYISI	DOĞRU SAYISI	SORULAN SORU SAYISI	BAŞARI	SÜRE (dakika)	ORTALAMA SÜRE (sn)	KAYNAĞA BAKMA	KİŞİ SAYISINA GÖRE KAYNAĞA BAKMA
KADIN	40	393	719	0,547	140,17	11,70	14	0,35
ERKEK	91	1892	3463	0,546	611,09	10,59	38	0,42
TOPLAM	131	2285	4182	0,546	751,26	11,14	52	0,40

Tablo 1: Kullanıcıların Cinsiyete Göre Başarı Durumları

Forum'da "Bilgi Kaynaklarının Sınıflandırılması" konusu, 191 kişi tarafından okunarak "en çok okunan içerik" olmuştur. 10 Ağustos 2015'e kadar veritabanına toplam 510 soru girilmiş olup, soru girişleri halen devam etmektedir. Proje sonunda hedeflenen soru sayısı 1000 olarak belirlenmiştir.

10 Ağustos 2015 tarihinde Oyun Programını kullanarak soru çözen -rastgele seçilen- iki öğrencinin başarı durumlarına ilişkin veriler SQL sorgulama sonucu elde edilmiş ve bu veriler; Microsoft Excel Programı yardımıyla analiz edilerek tablolaştırılmıştır.



Şekil 8: Kullanıcı "A" nın Başarı Grafiği

Şekil 8'den de izlenebileceği gibi; isim bilgileri bizde saklı kullanıcı "A", oyunda yanıtladığı toplam 140 sorudan 78'ini doğru bilmiştir (%56).

Sütun1	Sütun2	Sütun3	Sütun4	Sütun5	Sütun6	Sütun7
ADI SOYADI	KATEGORİ	DOĞRU SAYISI	CEVAPLAMA SAYISI	TOPLAM SÜRE (dak)	ORTALAMA SÜRE (sn)	KAYNAĞA BAKMA
A	GENEL KÜLTÜR	49	91	13,09	15,23	0
A	BİLGİ OKURYAZARLIĞI	29	49	11,58	14,17	1

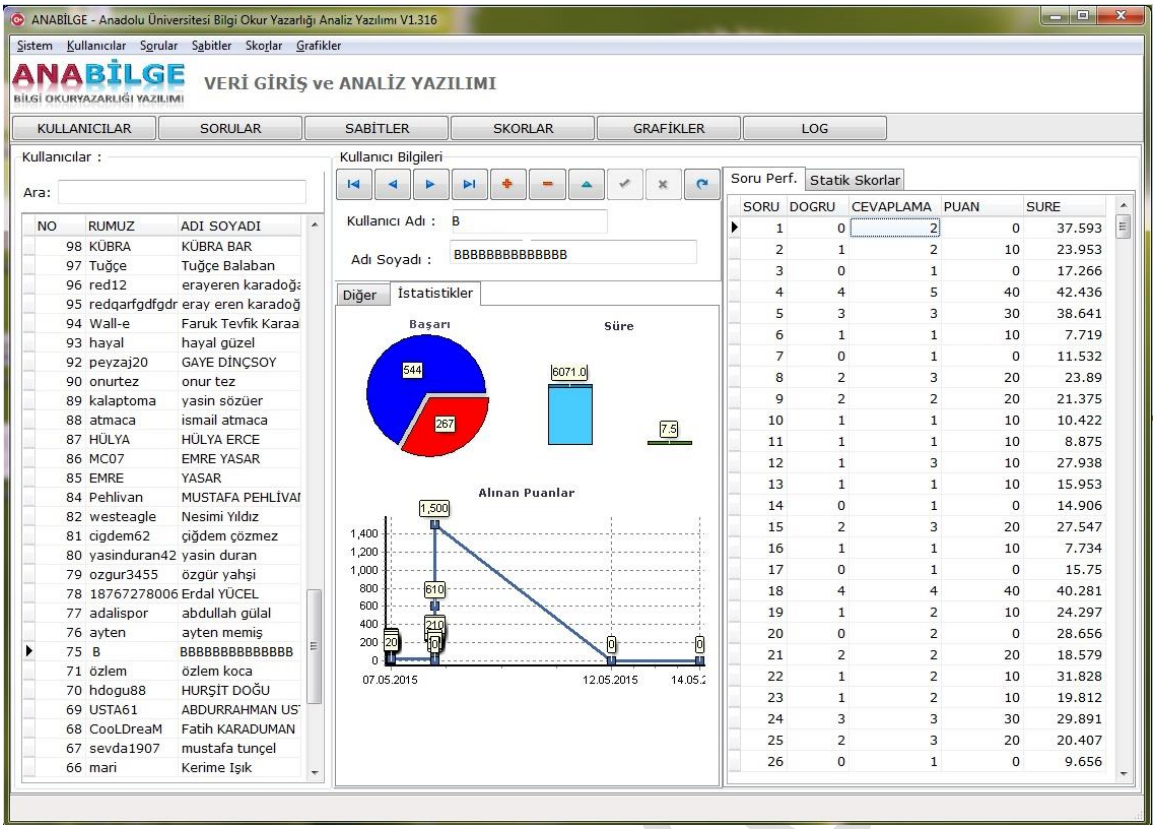
Tablo 2: Soru Kategorilerine Göre Başarı Durumu

Kullanıcı "A" nın verdiği yanıtlar, soru kategorilerine göre değerlendirildiğinde; cevapladığı 91 "Genel Kültür" sorusundan 49'unu doğru olarak işaretlemiştir. "Bilgi Okuryazarlığı" kategorisine bakıldığında ise; cevaplanan 49 sorudan 29'una doğru yanıt verildiği ve "Bilgi Okuryazarlığı" konusunda 1 kez kaynağa bakıldığı görülmektedir (Bkz. Tablo 2).

OYUN NO	KAYIT TARIHI	SORU	KATEGORİ	DOĞRU	KAYNAK BAKMA	SÜRE(sn)
3950	2015-06-17 21:37:27	484	BİLGİ OKURYAZARLIĞI	0	1	16,094

Tablo 3: Kaynağa Bakma Durumu

Tablo 3'e göre; Kullanıcı "A" nın "Bilgi Okuryazarlığı" konusunda 484. soruya verdiği yanlış cevabın doğrusunu bulmak üzere, 17 Haziran 2015 tarihinde saat 21:37'de, 16 saniye süreyle, 1 kez kaynağa baktığı görülmektedir.



Şekil 9: Kullanıcı "B" nın Başarı Grafiği

Buna karşın (Bkz. Şekil 9), kullanıcı "B" ise; yanıtladığı toplam 811 soruya yanıt vermiş ve bunlardan 544'ünü doğru bilmiştir (%67).

Sütun1	Sütun2	Sütun3	Sütun4	Sütun5	Sütun6	Sütun7
ADI SOYADI	KATEGORİ	DOĞRU SAYISI	CEVAPLAMA SAYISI	TOPLAM SÜRE (dak)	ORTALAMA SÜRE (sn)	KAYNAĞA BAKMA
B	GENEL KÜLTÜR	420	627	70,54	17,83	0
B	BİLGİ OKURYAZARLIĞI	124	184	30,64	9,99	1

Tablo 4: Soru Kategorilerine Göre Başarı Durumu

Kullanıcı "B" nin verdiği yanıtlar, soru kategorilerine göre değerlendirildiğinde; cevapladığı 627 "Genel Kültür" sorusundan 420'sini doğru olarak işaretlemiştir. "Bilgi Okuryazarlığı" kategorisine bakıldığında ise; cevaplanan 184 sorudan 124'üne doğru yanıt verildiği ve "Bilgi Okuryazarlığı" konusunda 1 kez kaynağa bakıldığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4).

Sütun1	Sütun2	Sütun3	Sütun4	Sütun5	Sütun6	Sütun7
OYUN NO	KAYIT TARIHI	SORU	KATEGORİ	DOĞRU	KAYNAK BAKMA	SÜRE(sn)
1637	2015-05-07 17:50:17	503	BİLGİ OKURYAZARLIĞI	0	1	14,094
2191	2015-05-08 19:36:55	503	BİLGİ OKURYAZARLIĞI	1	0	19,484

Tablo 5: Kaynağa Bakma Durumu

Tablo 5'e göre; Kullanıcı "B" nin "Bilgi Okuryazarlığı" konusunda 7 Mayıs 2015 tarihinde saat 17:50'de 503. soruya verdiği yanlış cevabın doğrusunu bulmak üzere,14 saniye süreyle 1 kez kaynağa baktığı görülmektedir. Kullanıcı, 8 Mayıs 2015 tarihinde saat 19:36'da yine aynı soru ile karşılaşmış ve bu defa doğru yanıtı vermiştir. Buradan hareketle "Bilgi Okuryazarlığı" konusunda verilen bilgilerin bu konudaki soruların çözümünde yararlı olduğu söylenebilir.

SONUÇ

Amacı; Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirdikleri, kullandıkları bilgi kaynakları hakkında bilgi paylaşımında bulundukları, kütüphane hizmetleri ile bilgi kaynaklarına erişim konularında bilgi edindikleri ve tüm bunların dijital ortamdaki görseller, videolar, oyunlar ve anketler ile desteklendiği; ölçülebilen ve analiz edilebilen, genel anlamda, bir Sanal Kampüs, özel anlamda da, bir Bilgi Okuryazarlığı Eğitim Platformu (BOEP) geliştirmek olan çalışma, içerik ve hedef kitlenin türü açısından, dünyadaki tek örneğidir. Bu sonuca bilgi arama motorlarından ve bilimsel veri tabanlarının taranması neticesinde ulaşılmıştır. Türkiye ve uluslararası düzeydeki alan (kütüphane-bilgi bilimi, eğitim bilimleri) literatürü tarandığında konuyla ilgili çeşitli Web tabanlı bilgi okuryazarlığı uygulamalarına da rastlanmıştır. Bunlardan ilki,

Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü tarafından Eğitim Fakültesi'nin katkılarıyla geliştirilen "Hacettepe Üniversitesi Bilgi Okuryazarlığı Programı (HÜBO)"dur (*Hacettepe,* 2010). Amacı yükseköğretim öğrencilerinin bilgi okuryazarlık becerilerini geliştirmek olan bu program, Projemizin 2. Modülü (Web Tabanlı Kullanıcı Eğitimi Modülü) ile sınırlıdır. Kapsamı geliştirdiğimiz projenin sadece bir ayağı ile sınırlı olmasına rağmen, barındırdığı özgün içerik ve bilimsel bakış açısı nedeniyle, HÜBO projemizin 2. Modülü'nün oluşturulmasına temel teşkil etmiştir.

Türkiye'den bir grup bilgi-belge yöneticisinin çabalarıyla 2002 yılında "Yaratıcı Kütüphane Girişimleri Tanıtım Grubu/Innovative Library Initiatives Promotion Group (ILIPG)" bir girişim ortaya çıkar. Amaçları; Türkiye'deki halk kütüphanelerinin standartlarını geliştirmeye hız vermek; Türkiye'de ve uluslararası düzeyde, kütüphaneci ağlarını ve küresel ağı aktif hale getirmek ve/veya geliştirmek; Türkiye'deki kütüphaneler için lobi faaliyetlerini harekete geçirmek; kütüphaneci ve kütüphanecilik öğrencilerinin mesleki ve teknik becerilerini geliştirmek olan bu girişimin halen Türkiye'den ve yurtdışından üyeleri bulunmaktadır. ILIPG'nin bu proje açısından önemi; hedef kitlesi 12-18 yaş grubundaki ilköğretim ikinci kademe ve lise çağındaki gençlerin ve İstanbul ilindeki öğretmenlerin "bilgi okuryazarlığı" konusundaki farkındalıklarını artırmaları yönünde yürüttüğü çalışmalardan kaynaklanmaktadır. Ancak bu çalışmaların, belki de şimdilik, yüz yüze eğitim biçiminde yürütüldüğü görülmektedir (*ILIPG Projenin tanıtımı,* 2011).

Atatürk Üniversitesi'nde konuyla ilgili "İkinci Kademe Kolej Öğrencilerine Yönelik Bilgi Okuryazarlığı Programı" (*Konu rehberleri: İkinci,* 2013) ve "Felsefe ve Psikoloji Bölümü Lisans Öğrencilerine Yönelik Bilgi Okuryazarlığı Programı" (*Konu rehberleri: Felsefe,* 2013) olmak üzere iki tür uygulama örneği bulunmaktadır. Sözü edilen programların öğrenci etkileşimli boyutu oldukça kısıtlıdır.

ABD menşeli olarak 1990 yılında kurulan "National Forum on Information Literacy (NFIL), Amerikan Kütüphane Derneği'nin (ALA) girişimi sonucu oluşturulur. Günümüzde 100'ün üzerinde ulusal ya da uluslararası kuruluşla birlikte çalışan NFIL, ABD'de ulusal bir bilgi okuryazarlığı programı oluşturulmasını desteklemekle birlikte, bilgi okuryazarlığı kavramını evrenselleştirmek ve bunun gerçekleşmesi için dünyadaki her kuruluşun bilgi okuryazarlığını kurumsal öncelikleri arasına alması için çalışan organizatör bir girişimdir (*NFIL,* 2014).

Dünyada biçim ve içerik açısından bir başka örneği bulunmayan Projemizin Sanal Kampüs Forum Sayfasında 21 ana başlık ve 52 alt başlıkta görsel-eğitsel-dinamik yazılar bulunmaktadır. Ön duyurumlar sonucu Forum sayfasını, 28 Nisan 2015 tarihinden 10 Ağustos 2015'e kadar, 1623 ziyaretçi kullanmış bulunmaktadır. Yakın bir gelecekte, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Dekanlığının desteğiyle, sisteme kayıtlı aktif yaklaşık 1 milyon 200 bin öğrencinin tamamına ulaşılması hedeflenmektedir. Projede ayrıca; kütüphane örgüt yapısında yer alan kullanıcı, teknik ve destek birimlerinin tanıtıldığı kısa tanıtım filmi (video) oluşturulacak ve bu videolar YouTube, Facebook ve Twitter gibi sosyal ağlarda paylaşılacaktır.

Kaynakça

Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *International Educational Technology Conference (IECT) 6-8 Mayıs 2008,* Anadolu Üniversitesi, Eskişehir'de sunulan bildiri. 3 Ağustos 2015 tarihinde ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc adresinden erişildi.

Aldemir, A. (2007). Bilgiye erişimde yeni yaklaşım: Bilgi okuryazarlığı. A. Yıldızeli ve H.K. Bahşişoğlu (Yay. Haz.). *Adile Günden Anısına Armağan: ÜNAK'03 Bildiriler, Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu Bildiriler: 25-26 Eylül 2003 Ankara* içinde (ss. 271-281). Ankara: ÜNAK.

Alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning: Beacons of the information society. (2005). 2 Ağustos 2015 tarihinde http://www.ifla.org/en/publications/beacons-of-the-information-society-thealexandria-proclamation-on-information-literacy adresinden erişildi.

Association of College and Research Libraries (ACRL). (2000). Information literacy competency standarts for higher education. Approved by the Board of Directors of the ACRL, Chicago, ACRL.

Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi,* 5(2), 113-126.

Bozkurt, A. (2014). Ağ toplumu ve bilgi. *Türk Kütüphaneciliği,* 28(4), 510-525.

Brandt, S.A. (2008). *Information source selection of traditional and distance students*. Unpublished doctoral dissertation. The University of West Florida.

Bundy, A. (ed.). (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework: Principles, standards and practice* (2nd ed.). Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. 29 Ekim 2010 tarihinde http://www.library.unisa.edu.au/infoskills/infolit/infolit-2nd-edition.pdf adresinden erişildi.

Dewald, N.H. (1999). Transporting good library instruction practices into the web environment: An analysis of online tutorials. *The Journal of Academic Librarianship,* 25(1), 26-32.

Foo, S., Majid, S., Mokhtar, I.A., Zhang, X.Z., Chang, Y.K., Luyt, B. ve Theng, Y.L. (2014). Information literacy skills of secondary school students in Singapore. *Aslib Journal of Information Mnagement,* 66(1), 54-76.

Genç, S.Z. ve Eryaman, M.Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.

Hacettepe Üniversitesi Bilgi Okuryazarlığı Programı (HÜBO), 2010. 14 Mayıs 2014 tarihinde http://hubo.hacettepe.edu.tr/# adresinden erişildi.

Hyatt, J.A. ve Santiago, A.A. (1987). University libraries in transition. Washington, DC.: National Association of College and University Business Officers.

ILIPG Projenin tanıtımı, 2011. 14 Mayıs 2014 tarihinde http://www.ilipg.org/bilgi-okuryazarligi/projenin-tanitimi sayfasından erişildi.

Kapitzke, C. (2003). (In)formation literacy: A positivist epistemology and a politics of (out)formation. *Educational Theory*, 53(1), 37-53).

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

Konu rehberleri: Felsefe ve Psikoloji Bölümü Lisans Öğrencilerine Yönelik Bilgi Okuryazarlığı Programı, 2013. 14 Mayıs 2014 tarihinde http://bbyuygulama.atauni.edu.tr/sp/subjects/guide.php?subject=Felsefe%20ve%20Psikoloji%20Bilgi%20Okuryazarl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Program%C4%B1 adresinden erişildi.

Konu Rehberleri: İkinci Kademe Kolej Öğrencilerine Yönelik Bilgi Okuryazarlığı Programı (2013). 14 Mayıs 2014 tarihinde http://bbyuygulama.atauni.edu.tr/sp/subjects/guide.php?subject=Bilgi%20Okuryazarl%C4%B1%C4%9F%C4%B1 adresinden erişildi.

Kurbanoğlu, S.S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği,* 24(4), 723-747.

Kurulgan, M. (2013). Bilgi teknolojilerinin kütüphane/bilgi-belge merkezlerine etkisi: Toplumsal, yapısal, yönetsel ve işlevsel açılardan bir inceleme. *Türk Kütüphaneciliği,* 27(3), 472-495.

Lyman, P. ve Varian, H.R. (2003). How much information 2003? 2 Ağustos 2015 tarihinde http://www2.sims.berkeley.edu/research/projects/how-much-info-2003/ adresinden erişildi.

NFIL (2014). *NFIL Proclamation Campaign Project*. 14 Mayıs 2014 tarihinde http://infolit.org/nfil-proclamation-campaign-project/ adresinden erişildi.

Nicholson, H. ve Eva, N. (2011). Information literacy instruction for satellite university students. *Reference Services Review*, 39(3), 497-513.

Parker, J. (2003). Putting the pieces together: Information literacy at The Open University. *Library Management*, 24(4/5), 223-228.

Polat, C. (2005). *Üniversite kütüphane merkezli bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. 3 Ağustos 2015 tarihinde http://eprints.rclis.org/12661/1/37.pdf adresinden erişildi.

Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi,* 5(1), 87-98.

Yalvaç, M. (2001a). 21. yüzyılda enformasyon profesyonellerinin eğitim ve öğretiminde enformasyon okuryazarlığı standartları. *Türk Kütüphaneciliği,* 15(2), 136-149

Yalvaç, M. (2001b). Web'de enformasyon okuryazarlığı. *Bilgi Dünyası,* 2(1), 48-66.

Açık Ve Uzaktan Eğitim Öğrenci Destek Hizmetlerinde Analitik Hiyerarşi Sürecinin Uygulanabilirliği

Betül Hacıköylü
beerdem@anadolu.edu.tr

Özet
Açık ve Uzaktan Eğitim Öğrenci Destek Hizmetlerinde Analitik Hiyerarşi Sürecinin Uygulanabilirliği 1970'lerde Profesör Thomas L. Saaty tarafından geliştirilen Analitik Hiyerarşi Süreci (Analytic Hierarchy Process, AHP) birden çok kriter içeren karmaşık problemlerin çözümünde kullanılan bir karar verme yöntemidir. AHP, belirlilik ya da belirsizlik altında çok sayıda alternatif arasından seçim yaparken, çok sayıda karar vericinin olduğu, çok kriterli ve çok amaçlı bir karar verme durumunda kullanılır. Hem objektif hem de sübjektif değerlendirme ölçütlerini kullanması, değerlendirmelerin tutarlılığının test edilmesini sağlaması, özellikle de çok sayıdaki ölçüte göre değerlendirilmesi gereken alternatifler içerisinden hangisine öncelik verilmesi gerektiği gibi çok önemli bir kararın karar verici tarafından uygulanması nedeniyle AHP önemli bir araçtır. Ayrıca AHP, kompleks durumlardaki risk ve belirsizlik ile, sezgiler, mantıklı ve mantıksız kararlar ile başa çıkmak için yardımcı bir araçtır. Bu yöntemin en belirgin üstünlüğü, karar verme sürecine sübjektif faktörleri de dahil etmesidir. AHP bir karar verme durumunda, veriler kadar değerli olan bilgi ve deneyimlerin de dikkate alınması ilkesine dayanır.
Gelişmiş ya da gelişmekte olan pek çok ülkede uygulanan, eğitici ve öğrencinin fiziksel olarak birbirinden uzak oldukları bir ortamda bilgi ve iletişim teknoloji araç ve ortamları ile gerçekleşen açık ve uzaktan eğitim, her yaş, cinsiyet, gelir ve meslek grubundan insanın, aynı anda ya da istedikleri zamanda bireysel özgürlük, sosyal adalet ve fırsat eşitliği ilkesiyle üretime katkı sağlama özelliklerini yitirmeden, öğrenimlerini zaman ve mekân kısıtlarını aşarak kendi hız ve kapasitelerine göre ayarlayarak esnek, güvenilir, hızlı, düşük maliyetle, etkili ve kaliteli bir şekilde gerçekleştirilen bir çağdaş eğitim yöntemidir (Moore ve Kearsly 1996: 2, İşman 2005: 15).

Bir açık ve uzaktan eğitim sistemi; öğrenci ve ihtiyaçları, tasarım (eğitsel, medya, program, yayın, değerlendirme), program (öğrenme-öğretme etkinlikleri), yönetim, personel, fiziksel tesisler (stüdyo, matbaa, bilgisayar destek birimleri, bürolar vb.), öğretim ortamları (basılı materyal, ses ve görüntü araçları, radyo, TV, bilgisayar, internet, vb..), etkileşim (öğretici, öğrenci, kurum, öğrenci-öğrenci), finansman (devlet yardımı, öğrenci harçları), destek hizmetleri (yayın, yapım, posta vb), altyapı tesisleri (bakım onarım, danışmanlık, yayın ve posta kuruluşları vb)., ilgili kurumlar ve öğrenme ortamlarından oluşmaktadır (Alkan 1998: 5-9; Moore ve Kearsly 1996: 9-17; Freeman 1999: 6). Açık ve uzaktan eğitim kurumlarının eğitim faaliyetlerini gerçekleştirirken; öğrencinin özelliklerine, eğitim programının öğretim amaçlarına göre öğretim tasarımının gerçekleştirmesi, bütçe, zaman ve iletişim aracı sahipliğine göre öğretim ortam ve araçlarının seçilmesi, seçilen bu araçlara göre öğretim materyallerinin yapımı, basımı, yayımı ve dağıtımının sağlanması, öğrenci destek hizmetleri ve iletişim etkinliklerinin planlanması, öğretim materyali, öğrenci, öğretici ve öğrencilerle etkileşim, akademik danışmanlık, sınavlar, mezuniyet ve mezuniyet sonrası iletişimin sürdürülmesi oldukça önemlidir. Açık ve uzaktan eğitim kurumları özellikle öğrencilerin kayıt olmasından mezun olacağı sürece kadar çeşitli destek hizmetlerin yürütülmesinde kurumlarının organizasyon yeteneği, personel durumu, mali yeterlilikler, zaman baskısı ve yasal zorunluluklar nedeniyle etkin ve verimli olamamaktadırlar. Özellikle öğrenci destek hizmetlerin yürütülmesinde analitik hiyerarşi sürecinin kullanımı yönetsel kararların verilmesinde önemli hale gelmektedir.

Bu çalışmada; Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme konusunda 1982-1983 öğretim yılından bu yana eğitim yapan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sisteminde öğrenci destek hizmetlerinde; öğrencinin kayıt bürosunun seçiminden ders seçim sürecine, sınava gireceği merkezden ders kitaplarını alacağı, akademik danışmanlık merkezlerinin katılımına kadar birçok karmaşık süreçte etkin, kaliteli, hızlı ve güvenilir hizmet alınmasında analitik hiyerarşi sürecinin uygulanabilirliği ve sağlayacağı katkılar değerlendirilecektir.

Aile Danışmanlığında Uzaktan Eğitim Ve Getirdiği Tartışmalar

Ural Nadir
Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü
uralnadir@baskent.edu.tr

ÖZET

Aile danışmanlığı kavramı özellikle Türkiye açısından oldukça yeni bir o kadar da popüler bir kavram. Aile danışmanlığı adı altında verilen kurumsal hizmetlere ve eğitimlere bakıldığında hem kavramın hem de hizmetlerin tarihçelerinin çok fazla gerilere gitmediği rahatlıkla görülebilir. Öncelikle kurumsal hizmetlere baktığımızda kamuya bağlı ilk aile danışma merkezlerinin 2002 yılında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı bir yönerge ile kurulduğu, sonrasında çıkartılan yönetmelik ile hizmetlerini sürdürdüğü ve son olarak da 2013 yılında çıkan Sosyal Hizmet Merkezleri Yönetmeliği ile de kapandığı söylenebilir. Bununla birlikte 2007 yılından itibaren de önce Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme kurumuna bağlı, sonrasında da Aile ve Sosyal Politikalar Kurumuna bağlı Özel Aile Danışma Merkezleri'nin kuruluş ve işleyişleri yönetmeliklerle düzenlenmiştir. Tam da bu noktada her iki yönetmelik de özellikle açılan aile danışmanlığı eğitimlerinin izlediği seyir ve örgün eğitimden uzaktan eğitime gidişat yolunda oldukça önemli görülmektedir.

Bu bildiride özellikle aile danışmanlığı gibi yoğun uygulama becerisi gerektiren bir alanda uzaktan eğitim seçeneğinin ne kadar geçerli olabileceği örnek müfredatlar ve tarafımdan yapılmış uygulamalarla değerlendirilecek, işin mevzuat boyutu ortaya konulacak ve Türkiye'deki aile danışmanlığı eğitimlerinin 100 saatten 450 saate, örgün eğitimden, uzaktan eğitime doğru ilerleyen tarihçesi tartışılacaktır.

GİRİŞ

Aile Danışmanlığı alanı dünyada (özellikle sistem yaklaşımlarının etkisi ile) dünyada 60 -70 yıldır gündemde olan, ülkemizde ise geçmişi –özellikle kurumsal bir hizmet olarak düşünüldüğünde – 20 yılı bile bulmayan bir alandır. Aile danışmanlığı eğitimlerinin uzaktan eğitim yolu ile verilmesi tartışmasına girmeden önce bu hizmetlerin ülkemizdeki gelişimi incelemenin yararlı olacağı, aile danışmanlığı ve aile danışmanlığı eğitimlerinin geldiği noktanın ancak ve ancak bu glişim süreci ile anlaşılabileceği düşünülmektedir.

AİLE DANIŞMANLIĞI ALANINDA MEVZUAT VE AİLE DANIŞMANLIĞI EĞİTİMLERİ

Ülkemizde kurumsal olarak hizmet veren ilk aile danışma merkezleri Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü bünyesinde 2002 yılında açılmıştır. Bu merkezlerin işleyişini düzenlemek için aynı yıl bir yönerge çıkartılmıştır. Yönergede aile danışmanlığı yapacak meslekler olarak psikoloji, psikolojik danışma ve rehberlik mezunları, sosyal hizmet ve çocuk gelişimi mezunları sayılmıştır. Bu yönergede aile danışmanlığı konusunda çalışmalar yapacak meslek mensupları için ayrıca bir eğitim sayılmamış, bu hizmetlerin lisans eğitimleri ile birlikte verilebileceği düşünülmüştür.

2007 yılına gelindiğinde Türkiye'de hizmet veren aile danışma merkezlerinin sayısı 40'ı geçmiş ve bu hizmetlerin yürütülmesine ilişkin yeni bir yönetmelik ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Genel Müdürlüğü 2007 yılında bu sefer bir yönetmelik çıkartarak ilk defa aile danışmanlığı yapacak mesleklerin yanında bir de aile danışmanlığı eğitimlerinden bahsetmiştir. Bu yönetmelikte aile danışma merkezlerinde çalışabilecek personel olarak psikoloji, psikolojik danışma ve rehberlik, sosyal hizmet, çocuk gelişimi, tıp ve hemşirelik mezunları sayılmıştır. Yine aynı yönetmelikte "Merkezde aile danışmanlığı hizmetlerini yürütmek üzere görev yapacak sosyal çalışmacı, psikolog, çocuk gelişimcisi, tabip, psikolojik danışma ve rehberlik bölümü mezunu öğretmen, enaz dört yıllık yüksek öğrenimi olan hemşire unvanlarından birine sahip olmasının yanı sıra üniversitelerin ya da bu mesleklerden birine ait meslek dernek ya da odalarının düzenlemiş olduğu aile danışmanlığı alanında en az yüz saati teorik olmak üzere eğitim programını ya da bu alanda hizmet veren sivil toplum veya kamu kuruluşlarının Uluslararası Aile Terapileri Örgütünün (IFTA) ya da Avrupa Aile Terapileri Örgütünün (EFTA) ölçülerine uygunluğu belgelenen aile danışmanlığı alanında en az yüz saati teorik olmak üzere eğitim programını başarıyla tamamlamış olan personeli," denilerek (Md. 4) aile danışmanının tanımı ve alması gereken eğitim tanımlanmıştır. Fakat ülke genelinde yapılan atamalar yine aile danışmanlığı eğitimine göre değil lisans eğitimlerine göre yapılmaya devam etmiştir.

Aile Danışmanlığı eğitimlerinde önemli kırılma noktalarından birisi 2009 yılında yine Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından çıkartılan "Gerçek Kişiler Ve Özel Hukuk Tüzel Kişileri İle Kamu Kurum Ve Kuruluşlarınca Açılacak Aile Danışma Merkezleri Hakkında Yönetmelik" olmuştur. Bu yönetmeliğe kadar sadece

kamu sektöründe açılan özel aile danışma merkezlerinin yanında artık özelde de aile danışma merkezlerinin açılması mümkün kılınmıştır. Bu yönetmelikte aile danışmanlığı yapabilecek meslekler arasında çocuk gelişimi, sosyal hizmet, psikoloji, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, hemşirelik, tıp alanları sayılmış ve bu alanların birisinden lisans eğitimlerini tamamlayan meslek elemanlarının en az 100 saatlik bir aile danışmanlığı eğitimi ile aile danışmanı ünvanı ile bu merkezlerde çalışabileceği belirtilmiştir. Fakat bu yönetmelikte de eğitimlerin içerikleri hakkında bir bilgi bulunmamaktadır.

2009 yılında çıkartılan yönetmeliğin aile danışmanlığı eğitimleri açısından önemi büyüktür. Bu yönetmelik aynı zamanda özelde de aile danışma merkezlerinin açılmasının önünü açmıştır. Bir çok meslek elemanı bu yönetmelik ile birlikte aile danışmanlığı eğitimlerine giderek henüz kullanmasalar da bu hakkı kazanmak için açılan eğitimlere başvurmuşlardır. Fakat bu yönetmelik eğitimleri kimlerin hangi koşullarda vereceğini ve eğitimlerin içeriklerini belirtmemiş bu kriterler daha sonra çeşitli genelgeler ile belirlenmeye çalışılmıştır. Fakat bu genelgeler de ortaya net sınırlar koyamamıştır.

2009 yılındaki yönetmeliğin de aile danışmanlığı konusundaki yetersizliğinin görülmesi ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (daha sonra Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı adını alacak) yeniden yönetmelik üzerinde çalışmaya başlamıştır. Bu çalışmalarda özellikle aile danışmanının kim olacağı ve aile danışmanlığı eğitimlerinin süresi üzerinde durulan konular arasındadır.

Bu çalışmaların ardından 2012 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından çıkartılan Gerçek Kişiler Ve Özel Hukuk Tüzel Kişileri İle Kamu Kurum Ve Kuruluşlarınca Açılacak Aile Danışma Merkezleri Yönetmeliği bir önceki yönetmelikten ciddi farklılıklar içermektedir. Uzaktan eğitim tartışmaları da tam olarak bu yönetmelikle alanın gündemine girmiştir.

2012 yılında çıkartılan yönetmelikle birlikte aile danışmanlığı yapabilecek meslekler arasına sosyologlar da eklenmiş, aile ve tüketici bilimleri mezunları ve okul öncesi öğretmenliği mezunları ise alacakları eğitimlerle meslek elemanı olarak çalışabilecek konuma getirilmiştir. Bu yönetmelikte aile danışmanlığı için 450, meslek elemanlığı içinse 120 saatlik eğitimler öngörülmüştür.

Aile danışmanlığı eğitimleri açısından, eğitimlerin 100 saatten 450 saate çıkması gibi bir önemli bir değişiklikle birlikte bu eğitimlerin Milli Eğitim bakanlığı Onaylı olması veya bir üniversite üzerinden sertifikalandırılması da bir başka zorunluluk olarak getirilmiştir. Böylesi bir zorunluluk sonucu eğitim veren bir çok kurum bir üniversitenin sürekli eğitim merkezi ile işbirliği yapmak yoluna gitmiş veya Milli Eğitim Bakanlığı'ndan özel kurs statüsü alarak Milli Eğitim Bakanlığı onaylı eğitimler açmaya başlamıştır.

Bu eğitimlere başvuruların oldukça yüksek sayıda olmasının önemli bir sebebi de dönem dönem Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığından yapılan kimi açıklamalardır. Bu açıklamalarda kimi zaman 6000 kimi zaman 30000 aile danışmanı alınacağı, her ailenin bir aile danışmanı olacağı gibi ifadelerin geçmesi özellikle işsizlik gibi ciddi bir sorunla karşı karşıya olan belli meslek gruplarını bu eğitimlere yönlendirmiştir (http://www.sabah.com.tr/gundem/2012/05/15/atanamayan-ogretmen-aile-danismani-olacak; http://www.kpsscafe.com.tr/memur-haberleri/aile-danismanlari-alinacak-h34115.html).

AİLE DANIŞMANLIĞI EĞİTİMLERİNDE UZAKTAN EĞİTİM TARTIŞMALARI

450 saatlik bir eğitimin hem kursu açan hem de öğrenci açısından zaman ve ekonomik maliyetinin oldukça yüksek olması, uzaktan eğitimin de felsefesine uygun bir biçimde aile danışmanlığı eğitimlerinin uzaktan eğitim yolu ile verilmeye başlanmasına neden olmuştur. Uzaktan eğitim yolu ile de verilmeye başlanan sertifikalara ilişkin Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından hiçbir akreditasyon veya bu sertifikaların tutulduğu kütük bulunmamaktadır. Bununla birlikte ilk olarak 07.03.2013 tarihinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı aile danışmanlığı sertifikalarının verilmesine aracılık eden üniversitelere bir yazı göndererek uzaktan eğitimle verilen sertifikaların durumuna ilişkin "Aile Danışmanlığı eğitim programı lisans sonrası tezsiz yüksek lisans eğitimi seviyesinde uygulama ağırlıklı, nitelikli ve yüz yüze eğitimi gerektiren bir eğitim programı öngörmesine rağmen bazı üniversitelerin yönetmelikte yaygın eğitim yapılabileceğine ilişkin herhangi bir hüküm bulunmamasına rağmen uzaktan eğitim programı başlattıkları" ifadesini kulanmış ve mevzuata uygun olmadığını ifade etmiştir.

Bu tartışmalarla birlikte uzaktan eğitim ile verilen sertifikaların örgün eğitimden farkı olmadığı hatta üzerinde uzaktan eğitime ilişkin hiçbir ifade bulunmadığı sertifika veren kurumlarca ortaya konmuştur (tarafımdan kendileri

ile yapılan görüşmeler bunu teyit etmektedir). Yine Aile ve Sosyal politikalar Bakanlığı'nın adının kullanılmasına devam edilmiş, iş vaatleri sürmüş ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı da 10.08.2015 tarihinde konu ile ilgili bir açıklama daha yaparak aile danışmanlığı eğitimlerinin uzaktan verilmesinin uygun olmadığını bir kez daha ifade etmiştir. Tam tersi bu eğitimlerin yüz yüze verilmesinin gerekliliğinden bahsetmiştir. Bakanlığın açıklamasında uzaktan eğitimle ilgili bölüm şu şekildedir: "Yönetmeliğin 14 Maddesinde "… Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu veya üniversitelerden, biri tarafından uygun görülen en az üç yüz saati teorik ve en az otuz saati süpervizyon eşliğinde olmak üzere yüz elli saati uygulamalı toplam dört yüz elli saatlik aile danışmanlığı alanında bir eğitim programını başarıyla tamamladıktan sonra sertifika alanlar, aile danışmanı unvanı alabilir." denilmektedir. Yönetmeliğin uygulanmasından beklenen kamu yararının gerçekleşmesi ve konusu insan olan hizmetin fayda yerine zarar vermesini önlemek adına aile danışma eğitimlerinin yüz yüze yapılması gereklidir. Özellikle süpervizyon eğitimi deneyimli aile danışmanları gözetiminde gerçek bir çifte danışmanlık hizmeti uygulamasının otuz saate tamamlanması eğitimi olduğundan başka metotlarla ikame edilmesi mümkün değildir"

Bu açıklama ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bir kez daha uzaktan eğitimin aile danışmanı yetiştirilmesinde uygun bir yöntem olmadığını ifade etmektedir. Halen de Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığında ne merkez ne de taşra teşkilatında aile danışmanı ünvanı ile bir alım yapılmadığı ve böyle bir planın da olmadığı açıklamada ifade edilmektedir.

Alanda yürüyen açık öğretim tartışmaları aslında sadece bir sertifika programına ilişkin de değildir. Bu tartışmaları yürütüldüğü süreçte aynı zamanda aile danışmanlığına kaynak önemli mesleklerden sosyal hizmet ve psikoloji gibi eğitimlerin de uzaktan eğitim ile verilmesi tartışmalarına gelen bir tepki aynı zamanda aile danışmanlığı eğitimleri için de önemlidir. 18.04.2011 tarihinde dokuz sosyal hizmet bölümü ortak imzası ile çıkan bildiride "İnsan önemlidir, değerli bir varlıktır, İnsanların birbirleriyle etkileşiminden kaynaklanan kişisel, ailesel ve toplumsal sorunları olabilir, Bu sorunları hafifletmek ve insan yaşamını zenginleştirmek için bir şeyler yapılabilir. Yukarıda kısaca değinilen özelliklerin gerçekleştirilmesi için bu alanda meslek icra edecek elemanların, yüz yüze eğitim ve öğretimle" yetiştirilmeleri gerekliliği vurgulanmaktadır (http://www.shy.hacettepe.edu.tr/docs/acikogretim_hakkinda.pdf).

Yeni olanaklar yaratma, iş ve eğitim arasında bütünlük sağlama, eğitim sürecini demokratikleştirme, yaşam boyu eğitim sağlama, eğitimde bireysellik, mevcut eğitim kurumlarından etkili yararlanma, teknolojinin eğitimde etkili kullanımı, birey, toplum ve teknoloji gereksinimlerine yönelme, büyük kitlelere ulaşma, bireysel ve kitlesel eğitimin bütünlüğünü sağlama, eğitim isteği ile mali olanakları dengede tutma (Alkan, 1996) gibi kimi özellikleri ile bir çok alanda kendisini gösteren uzaktan eğitimin bire bir insanla çalışan mesleklerde olup olmaması, eğer olacaksa olmazsa olmaz koşullarının neler olması gerektiği belli ki daha uzun süre tartışılacaktır. Alanın en önemli ihtiyaçlarından birisi de uzaktan eğitimi belki de toptan reddetmeden hangi koşullar altında olabileceği,uygulama ve süpervizyonun öğrencilere nasıl sağlanabileceği gibi konuların netleştirilmesidir.

References

Alkan, C. (1996). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi. Türkiye 1. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Ankara, 12-15 Kasım. Gerçek Kişiler Ve Özel Hukuk Tüzel Kişileri İle Kamu Kurum Ve Kuruluşlarınca Açılacak Aile Danışma Merkezleri Yönetmeliği (2012) T.C. Resmi Gazete. 04.09.2012 / 28401
Gerçek Kişiler Ve Özel Hukuk Tüzel Kişileri İle Kamu Kurum Ve Kuruluşlarınca Açılacak Aile Danışma Merkezleri Hakkında Yönetmelik (2009). T. C. Resmi Gazete. 25.02.2009 / 27152
http://www.sabah.com.tr/gundem/2012/05/15/atanamayan-ogretmen-aile-danismani-olacak
http://www.kpsscafe.com.tr/memur-haberleri/aile-danismanlari-alinacak-h34115.html
http://www.shy.hacettepe.edu.tr/docs/acikogretim_hakkinda.pdf

Effects Of The In-Service Training On The Points Of Symptom Check List-90-R (BTL) On A Group Of Teachers

Münevver Mertoğlu
İstanbul Culture University , Research Center of Criminal Law Application. Department of Violence Prevention at Schools . Forensic Science Specialist
m.mertoglu@iku.edu.tr
Gsm: 05322451215

Purpose of the Study
It is aimed to investigate influences of in-service trainings on the teachers' mental problems.

Method
Research have been done in Menderes district of İzmir province conducting of 40 teachers whose worked in primary schools of Süleyman Çevik, Adnan Olcay, Mustafa Kemal and Gümüşsu respectively. In the school year of 2012-2013 all teachers have been subjected to Symptom Check List-90-R and in the same school year the same group of teachers have been applied to 69 hours of training per a month which are given by leading experts about the topics of "non-violent communication, conflict management, crisis management, dealing with the adolescent problems, classroom management and proactive behaviours. " A year later the same group of teachers have been subjected to Symptom Check List-90-R and assesments are done about the effect of given education on Symptom Check List-90-R points of the teachers. Statistical evaluation are done by using Independent Sample -t-Test.

Results and Discussions
As a consequence of the research while dramatically positive improvements have been seen on the some topics of "Somatization" , "Anxiety" , "Obsession" , "Depression", "Interpersonal Susceptibility", "Psychotic" , "Paranoid" , "Anger"; also it is seen that some symptomps did not change compared to statistical results of previous year.

Key Words: Education,Teacher, Symptom Check List-90-R,

1.INTRODUCTION

It is important that employees have physical and mental health. Especially teachers who have significant duty as groving and educating children should be more attantive to maintain their mental health than the employees that belong to other professions.

In Turkey previous studies show that mental problems are seen in the amount of %20 and also it is seen that these problems are usually tend to proceed (Tezcan, Aslan,2000). These circumstances require an early diagnosis and therapy for the persons who have mental problems.

While there are many researches about "burnout" over teachers and managers in literature (Akçamete, Kaner & Sucuoglu, 2001),(Abel, Sewell, 1999), (Burke, Greenglass, 1993), (Chan, Ek, 1995) the researches about mental problems of teachers are limited.

The study which is done by Keçeli et al (1998) with the purpose of investigate the psychological symptomes over teachers by applying General Health Questinnaire (GHQ) presents the relation between the GHQ points and a marital status, duration of marriage, number of children, health problems of family, habits of using alchohol and smoking, graduated school, weekly course hours, condition about possessing a duty on management department.

It is seen that there are studies which are done with the purpose of determinate the "General State of Mental Health" on the other occupational groups and these studies carried out cooperation with long-distance drivers (Öztürk et al, 1997), traffic police (Filik et al,1995), intern doctors in Hacettepe University Faculty of Medicine(Şahin et al ,1996) and nurses

Mental problems are defined by using "Symptome Check List SCL-90". SCL-90 have 90 substance and 10 substrate and it is used as a self-promotion inventory in the studies which are done with varied patient groups and normals. Investigated symptomps are somatisation, obsessive compulsive disorder, interpersonal susceptibility, depression, anxiety, anger-hostility, phobic anxiety disorder, paranoia, psychoticism (Derogatis, Richels, Rock, 1976).

There are some studies which shows that individual's mental health and working performance are affined to each other(Altıntoprak al ,2008). Therefore it is important to determinate the general state of health of the individuals who belong to an occupational groups –especially the teachers- not only for theirselves but also their performance of professional lives.

Ministry of National Education find health declaration enough from newly-recruited teachers which state that there is not a situation constitute an impediment but attaches a condition such that "Whether the medical condition of teacher candidate is not convenient to teach during the inauguration, medical board report received from general hospital will be asked from teacher candidate informing the candidate is able to practise his/her profession as a teacher in every district of country and on entire climate conditons and will not be able to start a work without this medical release" (meb.gov.tr). Accordingly, candidate of teacher who has mental health problems will be able to start to teach in the event of stating that s/he is healthy and not finding any doubt about this statement. Besides, a teacher mentally healthy when s/he start to work is able to lose his/her mental health for a variety of reasons and maintains teaching under these conditions.

It is hard to identify whether the teachers have mental disorder or not after or before they started to work. Investigations and inquests about teachers who have communication problems due to their state of mental health can only be started whether there are complaints getting from students and parents. Inspectors and investigators are able to transact based upon the expert's report about a complainee teacher which declares if s/he is able to teach or not by referring her/him to a general hospital. Teachers who have mental disorders do not want to accept that they have problems and most often refuse the sending operations to a hospital. Occasionally, teachers are forced to be sent to hospital for students own benefits.

There is no guarantee to protect their mental health during the term office for the teachers who started to work as mentally healthy. They can be have a difficulties about personal, social and economic problems, working conditions of school, climate conditions, inability to deal with troubled students and parents. Determination and treatment of these problems without harming teacher, her/his students and their surroundings is highly important.

In this study it is not aimed to diagnose a disease, it is aimed to *draw an attention to parameters with volume over one by means of psychological symptom screen test SCL- 90-R and investigate the effects of a training and guiding practices which will be given to teachers for a year above said parameters*.

2.MATERIAL AND METHOD

This study has been done associated with 40 classes and teachers working in the primary schools of Alpaslan, Gölcükler, Menderes and Süleyman Çevik in Menderes district of İzmir province in the academic year of 2012-2013. Sample group consisted of 31 females and 9 males.

In the beginning of academic year of 2012-2013 Symptom Check List -90R reformed by Derogatis et al and known as SCL-90R is utilized with the purpose of determinate the teachers' general state of mental health.

Sample group which was determined in the academic year of 2012-2013 has been subjected to training and guiding practices at the time period of 45 hours at the begining of term and 3 hours every month during the term given by lecturers at the university about the topics of classroom management, anger management in children and adults, effective communication skills, adolescence problems and suggestions of solution, methods of effective learning. At the end of the 2012-2013 academic year, again SCL-90R was applied on the same sample group.

In the begining and at the end of academic year "Independent Groups t-Test" was applied for comparisons which are done through the answers of the same group.

In this context, results obtained from analyses are able to evaluate the differences between individuals who not received trainings (2012) and individuals who received trainings (2013).

Symptom Check List includes 90 substances of problem and 10 substrate.

Scoring of SCL 90-R: SCL-90-R is a scale consists of 90 questions. Individual who answer the scale marks every question with one of these answers: (0)Never, (1)Too little, (2)Intermediate, (3)Pretty much, (4)Advanced. Points of individual about subscale is found by dividing into number of substance at subscale after additioning the degrees of substances. This process is applied for all scales.

Credibility of SCL 90-R: Tufan (1987), found the correlation ratio as 0.83 as a result of his researches about credibility of inventory.

Validity of SCL 90-R: Derogatis et al (1976), found the correlation ratio amongst the various scales of SCL-90-R and M.M.P.I. (Minnesota Multiphasic Personality Inventory) between the values of 0.41 and 0.64 as a result of their researches (Kılıç, 1987).

Position of individual with regards to subscale is determined by additioning the numerical answer values of substances and dividing into number of substance at subscale. "General Symptom Average" is found by dividing summation of all the points obtained from subscales into 90.

In the years of 2012 and 2013 teachers answered the expressions of Symptom Check List on a five graded scale. In this scale while minimum point is 0, maximum point is 4. Therefore the scale enables maximum 4 points for each expression. Expression of scale are *(0)Never, (1)Too little, (2)Intermediate, (3)Pretty much, (4)Advanced*.

"Independent Group t-Test" is utilized in order to analyze the statistical differences between the averages of given answers for each substrates and also General Symptom Average both in the years of 2012 and 2013.

3.FINDINGS

Effects of in-service training which is given to study group of teachers during the academic year of 2012 about the topics above-stated on the points of Symptom Check List given in the tables below.

Table 3.1. 2012-2013 Differences of General Symptom Average

	Year	N	Average	ss	t	sd	P
General Symptom Average	2012	38	0,58	0,48	1,256	64,65	,214
	2013	31	0,46	0,32			

Table 3.2. 2012-2013 Differences of Somatisation

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Somatisation	2012	39	0,66	0,61	0,842	71	,403
	2013	34	0,55	0,45			

Table 3.3. 2012-2013 Differences of Obsessive-Compulsive Disorder

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Obsessive-Compulsive	2012	40	0,96	0,71	0,349	73	,728
	2013	35	0,90	0,54			

Table 3.4. 2012-2013 Differences of Interpersonal Susceptibility

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Interpersonal Susceptibility	2012	40	0,53	0,55	0,860	73	,393
	2013	35	0,43	0,43			

Table 3.5. 2012-2013 Differences of Depression

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Depression	2012	40	0,66	0,54	0,355	72	,724
	2013	34	0,62	0,45			

Table 3.6. 2012-2013 Differences of Anxiety

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Anxiety	2012	40	0,54	0,55	1,936	61,41	,058
	2013	34	0,34	0,29			

Table 3.7. 2012-2013 Differences of Anger and Hostility

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Anger- Hostility	2012	40	0,48	0,53	0,349	73	,728
	2013	35	0,44	0,48			

Table 3.8. 2012-2013 Differences of Phobic Anxiety

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Phobic Anxiety	2012	40	0,30	0,51	1,730	52,33	,090
	2013	35	0,14	0,20			

Table 3.9. 2012-2013 Differences of Paranoia

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Paranoia	2012	39	0,71	0,60	0,935	72	,328
	2013	35	0,58	0,50			

Table 3.10. 2012-2013 Differences of Psychoticism

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Psychoticism	2012	40	0,28	0,41	1,778	53,35	,081
	2013	34	0,15	0,16			

Table 3.11. 2012-2013 Differences of Additional Clause

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
Additional Clause	2012	39	0,62	0,61	1,539	72	,128
	2013	35	0,42	0,45			

IDEC 2015

ALTERNATIVE TABLE (ALL RESULTS)

Table 3.12. PROBLEMS OF TEACHERS: STATISTICAL DIFFERENCES BETWEEN THE AVERAGES IN THE YEARS OF 2012-2013

	Year	N	Average	ss	t	sd	p
General Symptom Average	2012	38	0,58	0,48	1,256	64,64	,214
	2013	31	0,46	0,32			
Somatisation	2012	39	0,66	0,61	0,842	71	,403
	2013	34	0,55	0,45			
Obsessive-Compulsive Disorder	2012	40	0,96	0,71	0,349	73	,728
	2013	35	0,90	0,54			
Interpersonal Susceptibility	2012	40	0,53	0,55	0,860	73	,393
	2013	35	0,43	0,43			
Depression	2012	40	0,66	0,54	0,355	72	,724
	2013	34	0,62	0,45			
Anxiety	2012	40	0,54	0,55	1,936	61,41	,058
	2013	34	0,34	0,29			
Anger Hostility	2012	40	0,48	0,53	0,349	73	,728
	2013	35	0,44	0,48			
Phobic Anxiety	2012	40	0,30	0,51	1,730	52,33	,090
	2013	35	0,14	0,20			
Paranoia	2012	39	0,71	0,60	0,935	72	,328
	2013	35	0,58	0,50			
Psychoticism	2012	40	0,28	0,41	1,778	53,35	,081
	2013	34	0,15	0,16			
Additonal Clause	2012	39	0,62	0,61	1,539	72	,128
	2013	35	0,42	0,45			

4.DISCUSSIONS AND RESULTS

Before the evaluation of answers that study group has given to the inventory of SCL-90R, properties of substrates must be explained.

(a) SOMATISATION (SOM): Test consists of 12 substances (1.4.12.27.40.42.48.49.52.53.56.58) and represents the difficulties of function disorders in body systems of cardiovasculer, stomach, messentery, respirations and other systems. It also determines the functional and physical disorders occuring as a result of unsolved preclusion or conflict.

(b) OBSESSIVE-COMPULSIVE (O-C): Test consists of 10 substances (3.9.10.28.38.45.46.51.55.65) and represents the obsessive-compulsive symptoms. These are the considerations that individuals continously and overwhelmingly experienced despite they do not want to. By using this test, obsessive-compulsive disorders which are defined as repeating considerations and accusations can be identified.

(c) INTERPERSONAL SUSCEPTIBILITY (INT): Test consists of 9 substances (6.21.34.36.37.41.61.69.73). It represents negative considerations and emotions such as personal inadequacy and indignity. As a result of these emotions, an individual underestimate herself/himself and have some troubles with interpersonal relationships by comparison with herself/himself with others.

(d) DEPRESSION (DEP): Test consists of 13 substances(5.14.15.20.22.26.29.30.31.32.54.71.79). It represents living sensations including cognitive and somatic symptoms such as pessimism, despair, absence of motivation, suicidal ideas.

(e) ANXIETY (ANX): Test consists of 10 substances (2.17.23.33.39.57.72.78.80.86).It display symptoms and behaviors caused by clinical anxiety just as disorders, irritability, stress and fatigue. Anxiety is be able to

defined as an emotion which makes individual feel like there will be bad news. Object and reason of anxiety is not clear. Literally an individual see waking nightmares.

(f) ANGER-HOSTILITY (HOS): Test consists of 6 substances (11.24.63.67.74.81). It emphasizes attributes such as anger, unrest, defiance, hostility, irritability, aggression and resentment.

(g) PHOBIC ANXIETY (PHOB): Test consists of 7 substances (13.25.47.50.70.75.82). It represents reaction of fear that an individual exhibits insistently to a specific object or situation.

(h) PARANOIA (PAR): Test consists of 6 substances (8.18.43.68.76.83). It represents the hostile, sceptical, centralist, reflector considerations and hallucinations or fears about losing self-dependence.

(i) PSYCHOTICISM (PSY): Test consists of 10 substrances (7.16.35.62.77.84.85.87.88.90). It represents the life-style carried out alone, autism and leaving himself/herself to loneliness.

(j) ADDITIONAL CLAUSES: Test consists of 7 substrances (19.44.59.60.64.66.89). It represents the symptoms related to sleep disorders, appetite disorders and guiltiness.

As it can be seen from the tables, General Symptom Averages of teachers which are obtained from the results of both in 2012 and 2013 are on the interval of 0,00 – 1,50 for each substrates. (normal). Also the tables given above shows that there is a decrease on the results of not only General Symptom Averages but also the averages of every 10 substrates in the year of 2013 by comparison with in the year of 2012. Nevertheless, differences between the averages do not make sense statistically (on the level of $p<0,05$).

In addition to this there are 3 substrates that approaching to the level of 0,05 statistical meaningfulness. These are anxiety (avg of 2012=0,54; avg. of 2013=0,34; p =0,058), psychoticism (avg. of 2012=0,28; avg. of 2013=0,15; p =0,081) and phobic anxiety (avg. of 2012 =0,30; avg. of 2012=0,14; p =0,090) respectively. Differences between the averages for each substrates that observed in the years of 2012 and 2013 can only be meaningful as long as the statistical meaningfulness is increased to the level of 0,10.

By analyzing the averages taken for each substrates it is observed that while minimum tendencies of teachers are Psychoticism (avg. in 2012=0,28 ; avg. in 2013=0,15) and Phobic Anxiety (avg. in 2012=0,30; avg. in 2013=0,14); the maximum tendency is Obsessive-Compulsive (avg. in 2012 =0,96; avg. in 2013 =0,90).

In-service training and supervisor support given to the teachers regularly during one year about the topics to overcome with adoloescence problems of 6th, 7th and 8th graded students, anger management, classroom management and how to communicate with students and their parents effectively contribute to differences approaching to the level of meaningfulness about teachers' section points of anxiety, phobic anxiety and obsessive-compulsive. This result shows that the in-service training is highly important for teachers in terms of given psychological support and indirect contribution to the students.

References

Abel, M., & Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *Journal of Educational Research*(5), 287-293.

Akçamete, G., S., K., & Sucuoğlu, B. (2001). *Burnout, Job Satisfaction and Personality in Teachers*. Ankara : Nobel Publications.

Altıntoprak, A. E., Karabilgin, S., Çetin, Ö., Kitapçıoğlu, G., & Çelikkol, A. (2008). Stress sources of nurses in job environment; their level of depression, anxiety and life standard: A Comparison study about nurses working intensive care and bed units. *Psychiatry In Turkey*, 10, 9-17.

Baysal, A. (1995). *Factors Leading Burnout on Highschool Teachers*. İzmir: DEÜ Instıtute of Social Science.

Burke, R., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, 73,371-380.

Chan, D., & Ek, H. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Br J Educ Psychol, 65*(1), 15-25.

Derogatis, L., Richels, A., & Rock, F. (1976). The SCL-90R and MMPI: A stemp in validation of a new self report. *British Journal of Psychiatry, 128*, 280-289.

Fılık, L., Kan, E., Keşkek, M., Tekşan, H., & Uz, F. (1995). *General mental health evaluation of traffic policemen in the city of Ankara*. Intern Research Report, Ankara.
Keçeli, B., M.G., B., Aktaş, N., Aksoy, B., Bilgin, E., & Akel, A. (1998). *General mental health evaluation of primary school teachers in the district of Ankara OR-AN Cottage Hospital*. Intern Research Report, Ankara.
Kılıç, M. (1987). *Problems of Students with and without psychological symptoms*. Ankara: Hacettepe University.
Kök, M. (200?). *Evaluation ofPsychological Symptom Level of Students in Orphanage* . 78-84: Journal of Education Faculty of Pamukkale University .
Öztürk, M., Güner, Ş., Mete, A., & İlen, E. (1997). *General State of Mental Health Of Long-Distance Drivers and Determination of Affecting Factors*. Intern Research Report, Ankara.
Şahin, O., Ozbay, Y., Abdullah, K., & Bükülmez, Y. (1996). *Evaluation of General Mental Health Status of 1995-96 Period HUTF Interns*. Intern Research Report, Ankara.
Tezcan, S., & Aslan, D. (200?). Determination of General Mental Health Status Among Various Occupational Groups in Ankara. *Journal of Crisis*, *9*(1), 1-8.
Tufan, B. (1987). An Investigation About Students' Care for the Self. *Congress of National Psychiatry and Neurological Science*. Ankara.

IDEC 2015

Identity Teaching In Distance Education: Reflections Theoretical On Pedagogical Practice Of Tutors Distance

Fernanda Cruvınel
fernandafefufg@gmail.com

Dennia Pasquali
dennia_pasq@gmail.com

Raquel Moraes
raquelmoraesbr@gmail.com

Abstract

This text is intended to question and discuss what kinds of changes in teacher identity occur when the process of teaching and learning is organized in the form of distance learning (ODL), with reference to the project of the Universidade Aberta do Brasil (UAB) and the role of the tutor in the distance. To do this, we address the issue of teacher identity, discussing the issues and dimensions that are interdependent in the debate on the condition of being a teacher, the transformations with the advent of globalization, and what means teaching. We brought information about the UAB project and we discuss the reconfiguration of the teacher's role in the division of pedagogical work, where teaching does not focus on any of the actors alone (polidocência). However, knowing that in this network shares, the tutor the distance appears as the main actor in this mediation process, we propose a reflection on the association of this actor with the role of the teacher, and if in the context of distance learning is happening the establishment of a new teacher identity. The results of this analysis suggest that teacher identity is being built in a flow process, and flexibility, which shifts the action of the individual subject to various agents of the teaching and learning process causing a hierarchy between the production and the development of knowledge and an estrangement the people to his role as teacher.

İşitme Engelli Öğrenciler İçin Mobil Uygulama: Kelime Torbasından Çarkıfeleğe

Fatih Yaman
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eskişehir / TÜRKİYE,
e-posta:fatihyaman@anadolu.edu.tr

Onur Dönmez
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eskişehir / TÜRKİYE,
e-posta:onurdonmez@anadolu.edu.tr

H.Pelin Karasu
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Bölümü, Eskişehir / TÜRKİYE,
e-posta:hpkarasu@anadolu.edu.tr

Elif Avcı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Eskişehir / TÜRKİYE,
e-posta:elifavcı@anadolu.edu.tr

Işıl Kabakçı Yurdakul
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eskişehir / TÜRKİYE,
e-posta:isilk@anadolu.edu.tr

Y.Levent Şahin
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eskişehir / TÜRKİYE
e-posta:ylsahin@anadolu.edu.tr

Elif Akay
Doktora Öğrencisi
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Bölümü, Eskişehir / TÜRKİYE,
e-posta:elifakay@anadolu.edu.tr

Özet

Genelde tüm çocuklar, özelde işitme engelli çocukların eğitiminde sadece çözümleme üzerinde durmayan aynı zamanda anlamayı da güçlendiren okuryazarlık kavramının anlaşılması için sınıfta yapılan eğitim ve değerlendirmelerin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. İşitme engelli çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimini destekleyen öğretimsel uygulamalarda kullanılan okuma materyalleri öğrenciler üzerinde doğrudan ve dolaylı bir etkiye sahip olup, akademik başarılarının yanı sıra sonraki yaşamlarını da etkileyen bir durumdur. İşitme engelli çocukların eğitiminde çeşitli teknolojilerin kullanılmasının, geliştirilecek öğretim materyalleri ile birlikte okuduğunu anlamada verimliliği artıracağı düşünülmektedir. Bu öneme bağlı olarak işitme engelli bireylerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir proje çalışması gerçekleştirilmektedir. Bu çalışma, bu proje için geliştirilen sekiz yazılımdan birinin geliştirilmesi, uygulanması ve iyileştirilmesi boyutunu oluşturmaktadır.

İşitme engelli çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi desteklemek için mobil uygulamalar geliştirmeyi ve bu uygulamaları sınıf ortamında denemeyi amaçlayan bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenmekte ve işitme engelli çocuklara işitsel-sözel eğitim veren bir kurumda yürütülmektedir. Bu kurum, işitme engelli çocuklara işitsel-sözel yöntemlerle çağdaş bir eğitim programının uygulandığı bir araştırma ve uygulama merkezidir.

2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaların gerçekleştirileceği kurumda Türkçe dersinde toplam 240 dakika süren altı gözlem yapılmış ve bu gözlemler neticesinde Türkçe dersinde kullanılabilecek yazılımlara, gözlemcilerin alan notları analiz edilerek karar verilmiştir. Türkçe dersinde cümle kurma etkinliği için kullanılabilecek uygulamaya karar verildikten sonra proje ekibi toplantılarında uygulamanın yapısı üzerinde çalışılmış ve uygulamanın geliştirilme süreci toplantılardaki kararlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen yazılımın uygulaması ve kullanılabilirlik çalışması uzman görüşü alındıktan sonra 2014-2015 eğitim öğretim yılında aynı kurumda dördüncü sınıfta öğrenim gören yedi öğrenci ve branşı Türkçe olan bir öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen uygulamalarda proje ekibi tarafından geliştirilen kullanılabilirlik formu kullanılmış olup hem öğrenciler hem de öğretmen bu formdaki görevleri yerine getirmeye çalışmıştır. Öğrenciler ile yapılan uygulamalar video ile kaydedilmesine rağmen öğretmenin video çekimine izin vermemesinden dolayı öğretmen ile yapılan uygulamada video kaydı gerçekleştirilememiştir. Video kaydı ve gözlemcilerin alan notları analiz edilerek geliştirilen yazılıma ve yazılımın uygulanmasına ilişkin boyutlar belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar

doğrultusunda gerçekleştirilecek sınıf içi uygulamaya ilişkin öneriler oluşturulmuştur. Bu çalışmada bu sonuçlar sunulacaktır.

IDEC 2015

Lisansüstü Öğrencilerinin Çağdaş Resim Sanatını Öğrenmelerinde Yeniden Üretilen Yapıtların Etkileri *

The Effects Of Recreated Artwork İn Learning Contemporary Art For Graduate Students

Figen Girgin
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı
fffff_g@hotmail.com

Ümran Bulut
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı
umranbulut@gmail.com

ÖZET
Sanatçının ilham kaynağı yalnızca doğa değildir. Bazen, daha önceden yapılmış olan bir yapıt, başka bir sanatçının yapıtının esin kaynağı olabilir. Bu, yapıtın dönüştürüm sürecidir. Bu süreçte sanatçı, bazen kendi yapıtını bazen de başkasına ait olanı çeşitli sebeplerle yeniden üretir. Özellikle Çağdaş Sanat ve sonrasında bir yapıtın yinelenmesinde büyük bir değişim görülmektedir. Bu araştırmada, Çağdaş Sanat ve günümüz sanatındaki değişim yeniden üretilen yapıtlar bağlamında ele alınmıştır. Ayrıca, Lisansüstü öğrencilerin Çağdaş Resim Sanatını öğrenmelerinde yeniden üretilen yapıtların etkilerini belirlemek üzere 8 öğrenci ile eylem araştırması modeline göre gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin Çağdaş Sanatı öğrenmelerinde yeniden üretilen yapıtların olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş Sanat, Yeniden Üretim, Yeniden Üretilen Yapıtlar

ABSTRACT
Inspiration source for the artist is not only nature but also a work which was performed, can be a source of inspiration for an artist's work.In this process; the artist sometimes recreates his/her works, sometimes belonging to someone else for various reasons. Especially Contemporary Art and after Contemporary Art, a major change remains to be seen in recreating works. In this research, changes in Contemporary Art and after is considered in the context of recreating works. Additionally, this research was carried out with 8 graduate students according to action research model to determine the effects of recreating works in learning of Contemporary Art for graduate students. Consequently, of the students in learning of contemporary art, recreating works have positive effects on them.

Keywords: Contemporary Art, Recreating, Recreating Artworks

GİRİŞ
Sayısız imgeler dağarcığına sahip resim sanatında, sanatçının ilham kaynağı sadece doğa değildir. Sanatçıların çoğu, kendilerinden önce yapılmış bir yapıtı farklı sebeplerle yeniden üretme eğilimi göstermişlerdir. Önceleri usta-çırak ilişkisi ile başlayan bu süreç, sanatın içinde evirilerek farklı bir boyut kazanmıştır. Bir yapıtın dönüştürüme ve değişime uğratılma sürecinde, sanatsal bilgi ve beceri, dönemin sanatsal, bilimsel, kültürel, siyasal değişimleri, siparişte bulunan kişilerin istekleri, dini baskılar, bilim ve teknolojideki gelişmeler gibi birçok etken sayılabilir.
Önceleri usta-çırak ilişkisi ile başlayan ve günümüzde de hala öğretisel amaçla sürdürülen yapıtların yeniden üretilmesi anlayışı, çağdaş sanattan sonra farklı bir boyut kazanmıştır. Günümüzde teknolojik gelişmelerle ve internetin hayatımıza girmesi ile insana dünyanın birçok yerine ve birçok yapıta kolaylıkla ulaşma imkanı tanıması gibi gerekçelerle yeniden üretim için teknik olanaklar artmıştır. Aslında bir sanatçının bir yapıtın aslını, sergilendiği mekanda görmesi ile onun sanal alemde ya da kitaplarda yer alan kopyalarını görmesi arasında oldukça büyük fark vardır. Belki de çağdaş sanattan önce yapılan yeniden üretimlerle çağdaş sanat sonrası yapılan yeniden üretimlerin farklı olmasının nedenlerinden biri de budur. Aslında çağdaş sanat öncesi bir yapıtın yeniden üretilmesinde hayranlık, orijinal yapıtın sanatçısına saygı ve onun resminin kompozisyonu bir anlamda onu bu kadar iyi yapan şeyin ne olduğunu öğrenme düşüncesi yatar. İşte bu sebeple o yapıt özellikle seçilir, defalarca bakılır, incelenir, üzerinden taslaklar yapılır ve sorgulamaya girilir. İşte bu nokta, sanatçı için özgün olma ve bağımlı olma arasındaki ince bir çizgiyi belirler. Bu süreçten kendi olarak çıkabilen sanatçı özgündür ve yapıtları

* Öğrencilerin Çağdaş Resim Sanatını Öğrenmelerinde Yeniden Üretilen Yapıtların Etkileri" adlı doktora tezinden yola çıkılarak yazılmıştır.

kopya değil, esinlenmenin ürünleridir. Oysa günümüzde kopya, orijinallik, özgünlük gibi kavramların anlamları da bulanıklaşmıştır. Yapıtların yeniden üretilmesi süreci ve sanatçının onu yeniden üretme gerekçeleri değişime uğramıştır. Eskiden bir yapıtın alaya alınmak ya da başka bir anlama sokulmak düşüncesi ile kullanılması bu kadar yaygın değilken, çağdaş sanat ve sonrasında daha sık rastlanır olmuştur.
Bir yapıtın yeniden üretilmesini sadece kopya ya da röprodüksiyon olarak ifade etmek artık yetersiz kalmaktadır. Bu doğrultuda yapıtların yeniden üretilmesi; öykünme, alıntı, kolaj, taklit ve aşırma olarak beş alt başlıkta toplanmıştır. Lisansüstü öğrencilerinin Resim Sanatı ve Resim Teknikleri dersleri için, çağdaş sanat ve sonrası yeniden üretilmiş yapıtlar ile sınırlandırılmış olan bu araştırmada, öğrencilerin yapıtlar arasındaki ilişkileri doğru anlamaları ve doğru değerlendirmeleri açısından, içinde değişik yöntemleri barındıran, izleyici ve yapıtı merkeze alan yapıtların yeniden üretilme süreci, onların farklı yöntem ve teknikleri görmelerini sağlar ve sanattaki değişimi yeniden üretilen yapıtlar bağlamında algılamaları açısından büyük önem taşır.

ÇALIŞMA

Araştırmanın ana kavramlarından birini oluşturan yeniden üretim kısaca, daha önceden yapılmış olan bir eserin yinelenmesi anlamına gelir. Yeniden üretim sadece başka sanatçılara ait yapıtların yinelenmesi demek değildir, aksine bir sanatçı kendi yapıtını da yineleyebilir.
Yeniden üretilmiş bir yapıt, bilinçli bir izleyici gerektirir. Yineleyen yapıtla (Yeniden üretim), yinelenen yapıt (ana yapıt) arasındaki biçim ve içerik özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir. Eserin biçimsel özellikleri, yineleyen yapıtta belki kendini ele verebilir, ancak onun yeniden üretilen yapıttaki anlamsal değişimini anlayıp, bu doğrultuda yapıtı okumak iyi bir sanatsal birikimi gerekli kılar. Örneğin, Guernica resmi Picasso tarafından anlamsal olarak, İspanya'nın Guernica kasabasının bombalanmasını ifade ederken, bu eseri yeniden üreten Handan Börüteçene için yine savaş içeriğine sahip olsa da başka bir savaş, Irak savaşını anlatmak için kullanılmıştır. Araştırma ile ilgili gerçekleştirilen etkinliklerde bazen öğrencilere önce ana yapıt sonra yineleyen yapıt, bazen de tam tersi gösterilmiştir. Tam tersi gösterildiğinde eğer iki yapıt arasındaki biçim özellikleri kendini ele verecek düzeyde benzerse, öğrenciler ana yapıtın ne olduğunu hemen tespit edebilmişler ama benzerlik daha az ise ana yapıtın ne olduğunu bulmakta zorlanmışlardır. Aslında, eser örneklerinin bu şekilde gösterilmesi hem dersi daha eğlenceli kılmayı sağlamış hem öğrencinin ana yapıtın ne olabileceğini düşünmesini ve dolayısıyla geçmiş döneme ait yapıtları hatırlamaya çalışmasını ve bilgilerini tazeleyip, başka bir yapıt üzerinde kullanmasını sağlamıştır. Ki öğrencinin bu süreçte etkin olarak yer alması, onda bilginin kalıcılığını sağlayacaktır. Ayrıca, yinelenen bir yapıt anlamsal dönüşüme uğratılmışsa, öğrencinin bunu doğru okuyabilmesi için o yapıtın içeriğini de bilmesi gerekir. Böylece sadece çağdaş sanatta yinelenen yapıtlar görülmez, yineledikleri yapıtlar da hem biçim hem içerik bakımından tekrar edilmiş olurlar.
Var olanın yorumlanması, yeniden tanımlanıp üretilmesi özellikle 80'li ve 90'lı yıllardan sonra hız kazanmıştır. Kopya, orijinallik kavramları, daha önceki anlamlarını yitirerek yeni anlamlar yüklenmişlerdir. İşte bu nedenle yeniden üretimi sadece kopya olarak değerlendirmenin günümüzdeki yeniden üretim sürecini tam olarak karşılamadığını düşünerek, yeniden üretilen yapıtları öykünme, alıntı, kolaj, taklit ve aşırma olmak üzere beş alt başlıkta ele almayı uygun bulduk. Bu alt başlıkları kısaca şöyle açıklayabiliriz:

Öykünme: Bir kaynaktan bir şeyler öğrenme, esinlenme, yorumlama, bir şeylerin yansıması olarak ifade edilmektedir. Platon'a göre öykünme, doğa güzelliklerinin taklidi bir yansımasıdır, asıl gerçeklik değildir. Sanatçı da yaşamın yaratılışlarını taklit eden kişidir. Platon'a göre öykünmeyi tanımlayan yaratıcılık, esin, yansıma ve yorum düşüncesine dayanmaktadır (Erzen, 2002, ss.57-62). Sanatta öykünen kişi, kendinden öncekine öncelikle imrenir, ona ait olan biçemi, kompozisyonu veya konuyu kabullenerek tercih eder. Öykünme, diğer yeniden üretim yöntemleri içinde sanatçının üslubunun en baskın olduğudur. Çağdaş sanat öncesi yapıtlarda da alıntı ile ikisi en çok rastlananlardandır. Annibale Carraci'nin, Andrea Mantegna'dan sonra resmetmiş olduğu Ölü İsa, insan bedenine bakış açısı, beden kısaltımı ile Mantegna'nın resmi ile benzerlik taşımasına rağmen, Carracci'nin resme kattığı yorum bu yeniden üretimi, kopya olarak değil de öykünme olarak değerlendirmemizi sağlar. Bu, giriş bölümünde bahsettiğimiz, bir yapıtın neden bu kadar iyi olduğunun sorgulanması sürecinin sonunda, o yapıttan elde edilen kazanımların doğrultusunda ortaya çıkan özgün bir eserdir.



Resim 1.Andrea Mantegna, Ölü İsa,1480,
Tuval Üzerine Tempera, 68x81 cm,
Pinacoteca di Brera, Milano.

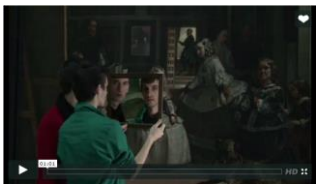


Resim 2. Annibale Carracci, Ölü İsa, 1582,
Tuval üzerine yağlıboya, 70.7x88.8 cm,
Staatsgalerie Stuttgart, Stuttgard

Alıntı: Resimde alıntı iki şekilde görülmektedir. Birincisi bir yapıttan bir kesitin alınmasıdır. Örneğin, Manet'nin Kırda Yemek adlı resminde yer alan iki figürün Marcantonio Raimondi'nin Paris'in Yargılanması adlı nehir kenarında dinlenen Tanrılar izleğiyle yaptığı gravüründen alıntılamış olduğu, Raimondi'nin de bu gravürü bir rölyeften alıntıladığı bilinmektedir. Manet'in Kırda Yemek resminde figürlerin duruşları hem bu gravür hem de ondan öncesinde yapılmış olan rölyef ile büyük benzerlik taşır. Ama onun resmine baktığımızda bu figürler ne mekandan ne de diğer öğelerden ayrışık durmazlar. Eğer öyle olmuş olsa idi biz, bu yeniden üretim resme kolaj diyecektik. Kolaj ve alıntı arasındaki fark da budur aslında. Öğrencilerin en fazla karıştırdıkları konulardan biri olan kolaja ve ikisinin arasındaki ayrıma kolaj içerisinde daha geniş yer vereceğiz. Resimde alıntının iki şekilde olduğunu söylemiştik. İkincisi de, yapıtın bütününün başka bir çalışmaya dahil olmasıdır. Aslında bir yapıtın bütününün alınması taklit demektir. Ama onu taklitten ayıran şey, onun esas yapıta ya da işe bir aracı konumunda olmasıdır. Örneğin, Adad Hannah'ın Velazquez'in Nedimeler resminin önünde gerçekleştirdiği video performansı.



Resim 3. Diego Velazquez, Nedimeler,1656/57,
Tuval üzerine yağlıboya, 318x276 cm,
Prado Müzesi, Madrid





Resim 4. Adad Hannah, İki ayna,2008,
video-performans, 6dk, 36 sn.

Kolaj: Var olan yapıttan ya da yapıtlardan unsurların alınıp yeni bir bütün oluşturulmasıdır. Resim sanatında kolaj; kağıt, fotoğraf, afiş, vb. buluntu nesnelerin yüzey üzerinde bir araya getirilmesi ile 1910'lu yıllarda Kübizm ile doğmuştur. Yeniden üretim sürecinde daha sonraları buluntu nesnelerin yerini yapıtlardan kesitler almıştır. Kolajı, alıntıdan ayıran şey, alıntının her zaman ayrışık ve kopuk durmamasıdır. Oysa kolajda her bir öğe kendi başınalığını korur. Her kolaj, içinde alıntıyı barındırır oysa her alıntı içinde kolajı barındırmaz. Öğrencilerin etkinlikler içinde en fazla karıştırdıkları konulardan biri kolaj idi. Kolajı sürekli Kübizm'deki gibi algıladıklarından onlar için baktıkları bir yapıtta buluntu nesne görememeleri onun kolaj olmaması için yeterliydi. Kolaj ve alıntıyı tam olarak kavrayabilmeleri için bir etkinliği sadece buna ayırıp, kolaj ve alıntı ile yeniden üretilmiş yapıtları göstererek bu ayrımı fark etmelerini sağlamış olduk. Kolaja örnek olarak da Hassan Musa'nın hem Ingres'ın Yıkanan Kadın'ından hem de Mantegna'nın Ölü İsa'sından aldığı kesitleri bir araya getirdiği eserini verebiliriz.



Resim 5.Andrea Mantegna, Ölü İsa,1480, Tuval Üzerine Tempera, 68x81 cm, Pinacoteca di Brera, Milano.



Resim 6. Jean-Auguste Dominique Ingres, Yıkanan Kadın, 1808, Tuval üzerine yağlıboya, 146x97.5 cm, Louvre Müzesi, Paris



Resim 7. Hassan Musa, Sanatın Sanatı (Hokusaï ile), 2000, Kumaş üzerine tekstil mürekkebi, Mr. and Mrs. René Pageard'ın Koleksiyonu

Taklit: Genel anlamıyla taklit, iki yapıt arasında, yapıtlardan birisinin kopyalayan diğerinin kopyalanan olduğu her türden ilişkiye gönderme yapar. Kopyanın özgün olanın karşıtı durumuna gelmesi gibi, yapıtın esas yaratıcısı ile onu kopyalayanı da karşıt duruma getirir (Aktulum, 2011, s.472). Resim eğitimi veren kurumlarda, öğretisel amaçlı yaptırılan röprodüksiyonlar bu yeniden üretim yöntemi içindedir. Ancak, eski usta-çırak ilişkisindeki ya da günümüzdeki öğretisel amaçlı olarak; bir yapıtın kompozisyon ve mekanını sorgulamak, onu derinlemesine çözümleyip, sanatsal deneyimleri için kaynak oluşturacak biçimde algılamak amacının, çağdaş sanatçılar için pek de geçerli olduğunu söyleyemeyiz. Sherrie Levine, Duchamp'ın pisuvarının birebir aynısını yaparken, Mike Bidlo'nun, Picasso'nun Avignonlu Kadınlar'ını tekrar yaparken ve daha benzer birçok sanatçının var olan yapıtın birebir aynısını yaparkenki amaçları daha önce söylediğimiz gerekçeler değildir. Onlar, yapıtın orijinal, biricik olma ve özgünlük değerlerini sorgulama niyetindedirler. Ki bu taklitçi sanatçılar çoğunlukla bilinen yapıtları seçerler ve söylemlerini onların üzerinden şekillendirirler.



Resim 8. Pablo Picasso, Avignonlu Kadınlar, 1907, Tuval üzerine yağlıboya, 243,9 x 233,7 cm, Modern Sanatlar Müzesi, New York



Resim 9.Mike Bidlo, Picasso değil (Avignonlu Kadınlar, 1907), 1984, Tuval üzerine yağlıboya, 244x 234 cm

Aşırma: Aslında taklitte bahsettiğimiz sanatçılar bilinen yapıtları seçmemiş olsa idi ve yine onları kendileri yapmış gösterseler idi o zaman onlar için aşırma yapmış diyebilecektik. Bir yapıtın birebir kopyalanıp, izinsiz sunulması, sahtecilik yapılmasıdır. Han van Meegeren'in yaptığı gibi eser aşırmanın dışında bir de üslup aşırması da vardır. Vermeer'in üslunu ve boyayı kullanma şeklini taklit ederek ve boyaların kimyasalları ile de oynayarak, Vermeer'e ait olduğunu iddia ettiği resimler yapmıştır. Oysaki bu resimler Vermeer'e değil kendisine aittir ve sonradan anlaşılmıştır.



Resim 10. Han van Meegeren, Emmaus'ta Yemek, 1936, Tuval üzerine yağlıboya, 118x130.5 cm, Boijmans Van Beuningen Müzesi Koleksiyonu

Lisansüstü öğrencilerinin çağdaş resim sanatını öğrenmelerinde yeniden üretilen yapıtların etkisinin olup olmadığının saptanmasının amaçlandığı bu araştırma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı 2013-2014 bahar yarıyılında öğrenim gören 8 öğrenci ile eylem araştırması modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın etkinlik programını belirlemeden önce öğrencilerin konuya dair bilgi düzeylerini öğrenmek için ön bilgi testini, deneyimlerini öğrenmek için de kişisel bilgi formunu cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin konuya dair bilgi ve deneyimlerini öğrendikten sonra, 10 haftalık bir etkinlik programı hazırlanmıştır. Bu etkinlik programında yeniden üretimin ne olduğuna, yeniden üretim yöntemlerine, tekniklere, yeniden üretilen yapıtlara, çağdaş sanat ve öncesinde yeniden üretilen yapıtlar arasındaki farklara yer verilmiştir. Etkinlik programının son haftasından itibaren 1 ay süre verilerek teorik düzeyde gerçekleşen etkinliği uygulamaya dökmeleri istenmiştir ve sürecin sonunda, 10 uygulama çalışması (1 öğrenci 3 çalışma yapmıştır) ve çalışmaların genel içeriğini belirten dokümanlar toplanmıştır.
Araştırma, nitel araştırma modelinin eylem araştırması desenine göre yapılmıştır. Eylem araştırması son yıllarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Kurt Lewin'in 1900'lü yılların ortalarında yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya çıkan eylem araştırmasını Bryant (1996, Akt.Glesne, 2013, s.31) şöyle ifade eder: "Lewin'in eylem araştırması modeli, araştırmacı ile araştırılanı net bir şekilde ayıran ve keşfetme, müdahale ve değerlendirme döngüsüne sahip pozitivist paradigmaya dayalıdır". Bir eylem araştırmasının olmazsa olmaz üç temel unsuru; eylem, araştırma ve katılımdır. Doğrusal değil döngüsel bir yapıya sahip olan eylem araştırması, gerekli görüldüğünde araştırmacıya bazı aşamaların çıkartılması, değiştirilmesi, geriye dönülmesi ve tekrarlanılmasına olanak tanır. Araştırma sürecinde eylem araştırmasının bu olanağından faydalanılmıştır. Şöyle ki, her etkinlik sonunda öğrencilere günlük tutturulmuş ve görüşme soruları verilmiş ve ayrıca etkinlik ses kaydına alınmıştır. Günün sonunda etkinliğe dair yapılan incelemede etkinliğin ilk haftalarında anlatılan yeniden üretim yöntemlerinden biri olan kolaj ve alıntı arasındaki farkı bazı öğrencilerin yapıtlar üzerinde göremedikleri ya da birbirine karıştırdıkları görülmüş ve ilk haftalardaki bu konu yinelenmiştir. Yine benzer bir durum çağdaş sanat ve güncel sanat arasında da yaşanmış ve bazı öğrencilerin günlük ve görüşmelerinde çağdaş yerine güncel kavramını kullandıkları görülmüştür. Ne araştırmanın amacı ne de etkinlikler, çağdaş sanat ve güncel sanat arasındaki farkı kapsamıyor olsa da, etkinlikler içinde birkaç eser örneği gösterilerek aradaki farkı görmelerine çalışılmıştır. Ancak, birkaç öğrenci belki dil alışkanlığı belki de aradaki farkı tam olarak anlayamadıkları için günlük, görüşme sorularına yine çağdaş yerine güncel yazmaya devam etmişlerdir.
Eylem araştırmasında araştırmacının çeşitli veri toplama tekniklerinden yararlanması ve mümkün olduğunca çok veri kaynağını kullanması gerekmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın literatür kısmı için, kitaplar, dergiler, tezler, sergi katalogları, internet kaynakları, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmaların dışında araştırmanın diğer veri toplama araçları; kişisel bilgi formu, ön bilgi son bilgi testi, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlükleri, ses kayıtları, görüşme, bireysel öğrenci toplantıları, facebook yazışmaları, öğrenci uygulama çalışmalarıdır. Veri toplama araçları ile toplanan veriler, nitel araştırmanın veri analiz tekniklerinden betimsel analize göre yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda cevap aranan sorular temel alınarak betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Lisansüstü öğrencilerin çağdaş resim sanatını öğrenmelerinde yeniden üretilen yapıtların etkisinin olup olmadığının saptanması amacında olan araştırmanın belirlenen alt amaçları ve bu alt amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular şöyledir:

1.Çağdaş sanat ve çağdaş sanat eserlerinin özelliklerine dair öğrencilerin bilgi düzeyleri nelerdir?

Etkinlik öncesinde öğrencilerin ön bilgi testine verdikleri cevaplardan çağdaş sanata ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Kişisel bilgi formunda "Çağdaş sanat ile ilgili bir ders aldınız mı?" sorusuna 1 öğrenci dışında tüm öğrencilerin evet cevabı vermelerine rağmen bu konuda bilgileri yetersizdir. Ayrıca öğrencilerin verdikleri cevaplarda çağdaş sanat ve güncel sanatı birbirine karıştırdıkları da görülmüştür:

U.A: "Aslında çağdaş kelimesi "contemporary"e karşılık kullanılmıştır. Aynı zamanda güncel olarak adlandırıyoruz. Bu durumda her dönem kendi çağdaşını oluşturur".
Bu bilgi eksikliklerin yanı sıra 8 öğrencinin de ifadelerinde, resim ve sanat terimlerini yeteri kadar kullanmadıkları da görülmüştür.
H.K: "Yeniliğe daha açık olması, anlatılmak istenenin direkt verilmemesi, karşısındaki kişiyi düşündürmesi"

2.Resim sanatında yeniden üretmeye dair öğrencilerin bilgi ve deneyim düzeyleri nelerdir?

Etkinlik öncesi öğrencilerin ön bilgi testinde "Sizce resim sanatında yapıtların yeniden üretilmesi nedir?" sorusuna verdikleri cevaplardan, onların bu konu hakkında az çok bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Resim sanatında yeniden üretimin önceden var olan bir yapıta dayanarak başka bir yapıt yapma olduğu konusunda hem fikir olsalar da; eserden yola çıkılarak eserin ileri götürülmesi (Z.A.), eserlerin sadece kopya edilmesi (Ç.Ç.,G.A.,G.B.) ve serigrafi tekniğiyle çoğaltılması (Ç.Ç.) gibi yanlış ve kesin ifadelere de rastlanmaktadır. Bu da resim sanatında yeniden üretim konusunda bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğrencilere kişisel bilgi formlarında "Siz başka bir sanatçıya ait bir yapıtı yeniden ürettiniz mi?" sorusu sorulmuş ve öğrencilerden Ç.Ç., D.A., G.B. Evet cevabını verirken; Z.A., U.A., G.A., C.S., H.K., Hayır cevabını vermişlerdir. Öğrencilere röprodüksiyon yapıp yapmadıkları sorulduğunda ise öğrencilerin hepsinin röprodüksiyon yapmış oldukları öğrenilmiştir. Bu da aslında hayır cevabı veren öğrencilerin yaptıkları röprodüksiyonların yeniden üretim olduğunu bilmediklerini de göstermektedir.

3.Yeniden üretilmiş çağdaş bir yapıtın, biçim ve içerik açısından değerlendirilmesi yönünde öğrencilerin bilgi düzeyleri nasıldır?

Etkinlik öncesinde öğrencilerin çağdaş bir yapıtın biçim ve içerik açısından değerlendirilmesi yönünde bilgi düzeylerini öğrenmek için onlara; "Sizce bir sanatçının bir yapıtı yeniden üretmesinin gerekçeleri neler olabilir?" sorusu sorulmuştur. Öğrenciler, bir yapıtın neden yeniden üretildiğine dair bazı doğru gerekçelerde bulunmuşlardır. Geçmişi sorgulama ve tekrar ele alma (Z.A.), şöhrete kavuşma (Ç.Ç.), vermek istediği mesaj ya da düşünceyi o yapıt üzerinden ifade etmesi (D.B.), yerme, tekrar gündeme getirme, popülerleştirme, sosyal, toplumsal, siyasal bir gönderme yapmak (H.K.) gibi ifadeler, bir yapıtın yeniden üretilmesinin gerekçelerindendir. Öğrencilerin hemen hemen hepsinin bir yapıtın yeniden üretilmesine dair en az bir gerekçede bulundukları görülmüş olmasına rağmen, ancak bireysel olarak bakıldığında bilgileri yetersiz kalmaktadır.

4.Yeniden üretim yöntemlerine ve yeniden üretilmiş bir yapıtın hangi yöntemle yapılmış olduğuna ilişkin öğrencilerin bilgi düzeyleri nelerdir?

Etkinlik öncesinde öğrencilerin yeniden üretim yöntemlerine ve yeniden üretilmiş bir yapıtın hangi yöntemle yapılmış olduğuna ilişkin bilgilerini öğrenmek için onlara; "Sizce öykünme, taklit, alıntı, kolaj, aşırma kavramları ne anlama geliyor? Bir yapıtın yeniden üretilme sürecini düşünerek açıklayınız" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan, yeniden üretim yöntemlerine ilişkin bir anlam karmaşası yaşadıkları görülmektedir. Ç.Ç. ve Z.A.'nın dışında tüm öğrencilerin kolajı, Kübizm'deki kolaj anlayışı ile açıkladıkları (oysa soruda bir yapıtın yeniden üretme süreci bağlamında açıklamaları istenmişti) görülmüştür. Kolaja dair verdikleri cevaplar, farklı materyallerden yararlanılarak yapılması konusunda doğrudur, ancak yeniden üretilmesi bağlamında farklı yapıtlardan yararlanma söz konusudur. Z.A. ve Ç.Ç. dışındaki tüm öğrencilerin de aşırma ve taklidi doğru olarak açıkladıkları; ayrıca tüm öğrencilerin öykünmenin tanımını yapmakta bocaladıkları görülmüştür.

5.Çağdaş sanat ve çağdaş sanat eserlerinin özelliklerine dair öğrencilerin bilgi düzeyleri nasıl değişmiştir?

29.09.2014 tarihli 6. etkinlikte öğrencilerin yeniden üretimi çağdaş sanat ve çağdaş sanat eserleri bağlamında değerlendirip değerlendiremediklerine yönelik "Siz, Jacques Louis David'in Marat'nın Ölümü adlı resmini yeniden üretmek isteseydiniz, çağdaş sanat öncesi ve sonrasında yapacağınız yapıt ne gibi farklılıklara sahip olurdu? (İçerik ve biçim açısından düşünerek cevaplayınız)" sorusu yöneltilmiştir.
Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplarda, Marat'nın Ölümü adlı resmi, çağdaş sanat öncesinde yeniden üretmiş olsalardı, biçim olarak daha çok yapıtın kompozisyonunu anlamak için yapacaklarını, içeriksel olarak da ana yapıtın içeriği ile benzer bir temada yapacaklarını; çağdaş sanat sonrası ise, güncel bir olaya dikkat çekme, eleştiri, övgü ve ana yapıtın içeriği ile farklı bir temada da yapabileceklerini, teknik olarak da yağlıboyanın dışında enstalasyon, video, montaj, vb. teknikleri kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.
Ç.Ç.: Çağdaş sanat öncesi bu çalışmanın mantığını anlayabilmek desenini anlayabilmek için yapardım. İçerik olarak Fransız İhtilali dönemiyle ilgili olarak bağımsızlık, özgürlük gibi konuları ele alırdım. Çağdaş sanat sonrasında ise kolaj, montaj gibi teknikleri kullanırdım. İçerik olarak tüketim.
Öğrencileri etkinlik öncesi ve etkinlik sonrası olarak değerlendirdiğimizde; etkinlik sonrasında çağdaş sanat öncesi ve sonrası yapıtların yeniden üretiminde biçim ve içeriksel bakış açılarındaki farklılığı daha iyi saptayabildikleri ve bunu daha iyi yorumlayabildikleri anlaşılmaktadır.
Çağdaş sanatçıların çalışmaları sadece yeniden üretim bağlamında gösterilmemiş, onların çağdaş sanatın hangi disiplininde çalıştıklarının da öğrenci tarafından sorgulanmasına ve önceki bilgilerinin, yeni öğrenecekleri bilgilere temel oluşturulmasına çalışılmıştır. 03.04.2014 tarihli 3. etkinlikte araştırmacı ve öğrenciler arasında geçen diyaloglar buna örnek teşkil etmektedir:

Araştırmacı: Sanatçıyı tanıyor musunuz? (Orlan'ın Botticelli'nin Venüs'ün Doğuşu resmine öykünerek yaptığı operasyon görüntüsünün görselleri gösterilerek)
Ç.Ç.: Orlan.
Araştırmacı: Evet, Orlan. Çağdaş Sanatın hangi disiplininde yer alır?
H.K.: Body Art değil mi?
Araştırmacı: Evet vücut sanatçısı ve performans sanatçısı.
H.K.: Vücudunun farklı yerlerine operasyonlar yaptırdığını…
Araştırmacı: Bu çalışmanın Venüs ile bağlantısı ne olabilir?
Z.A.: Venüs'ün çenesi var.
Etkinlik içinde gerçekleşen bu diyaloglarda, Orlan'ın vücudu üzerine yaptırdığı işlemler bilmeyen, daha önce de bahsettiğimiz gibi bilinçli olmayan bir izleyici gözü için Botticelli'nin Venüs'ü ile hiçbir benzerlik kuramaz. Ancak, öğrenciler, Orlan'ı ve onun vücudu üzerine yaptırdığı işlemleri ve bunların resim sanatı ile kurduğu bağı bildikleri için onun bu operasyonlarını Botticelli'nin resminin, vücut üzerinden gerçekleştirilmiş yeniden üretim olduğunu tespit edebilmişlerdir.

6.Resim sanatında yeniden üretmeye dair öğrencilerin bilgi ve deneyim düzeyleri nasıl değişmiştir?

U.A. dışında diğer 7 öğrenci, etkinlik öncesinde aynı yapıtın bu kadar çok tekrarlanmasına ilişkin bilgilerinin olmadığını 22.04.2014 tarihli günlüklerine yazmışlardır. Öğrencilerin yeniden üretime dair etkinlik öncesi ve sonrası bilgi düzeylerinin değişim gösterip göstermediğini saptamak için ön bilgi testinde yer alan sorular değiştirilmeden 2 ay sonra yeniden sorulmuştur. Ayrıca etkinliklerin bitiminde her bir öğrenci ile 22.05.2014 tarihinde bireysel toplantı yapılmıştır. Yapılan bireysel toplantılar sonucunda; Ç.Ç. yeniden üretimi öykünme, taklit, alıntı, kolaj, aşırma gibi yöntemler ile ifade ederken; G.B., önceden var olan bir eserin sonradan üretilme gerekçelerinden bahsetmiş; Z.A., yeniden üretimi aynı atölyede çalıştığı arkadaşlarından birinin resmi ile bağlantı kurarak yorumlamış; D.B., etkinliklerde gösterilen görsellerden biri üzerinden giderek açıklamış; U.A. da Ç.Ç. gibi yeniden üretim yöntemleri ile ifade etmiş; C.S. ise G.B. gibi bir eserin yeniden üretilme gerekçelerinden bahsederek açıklamış; H.K. önceden var olan bir yapıtın yorumlamak, gündeme taşımak, güncelleştirmek amacıyla yeniden üretildiğini ifade etmiştir.
H.K.: "Yeniden üretim, eskiden, eski demek ne kadar doğru olur bilmiyorum ama bir başyapıtı alıp yeniden yorumlamak, yeniden gündeme taşımak, güncelleştirmek".
Yapılan bireysel görüşmeler sonucunda, her bir öğrencinin etkinlik öncesine göre, belli bir bilgi birikime sahip olduğu ve etkinliklerdeki sunumların doğrultusunda yeniden üretimi kalıp cümleler ile değil, daha bireysel, düşünsel ve farklı bakış açıları ile ifade ettikleri görülmüştür.

7.Yeniden üretilmiş çağdaş bir yapıtın, biçim ve içerik açısından değerlendirilmesi yönünde öğrencilerin bilgi düzeyleri nasıl değişmiştir?

Öğrencilere zaman zaman etkinlikler içinde sözlü olarak, zaman zaman da etkinlikler sonunda verilen yazılı görüşme formlarında, etkinliklerde gösterilen yeniden üretilmiş yapıtlardan beğendikleri yapıtların olup olmadığı sorulmuştur. Bu sorular ile, gösterilen yapıtlar arasında öğrencilerin bir yapıtı neden beğendiklerini öğrenmek ve onların bir yapıtı neden beğendiklerini ifade edebilmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Öğrenciler, hem etkinlik içindeki diyaloglarında hem görüşme sorularına verdikleri cevaplarda hem de günlüklerine yazdıklarında, yeniden üretilen yapıtların onları biçimden çok içerik açısından etkilediğini yazmışlardır. Verdikleri bu cevaplar aslında, çağdaş sanat yapıtlarında düşünselliğin ön planda olması ile de örtüşmektedir. Etkinlik sonrası öğrencilerin yeniden üretilmiş çağdaş bir yapıtı içerik açısından ifade etmede daha başarılı oldukları saptanmış; ancak biçim olarak ifade ederken teknik ile birbirine karıştırdıkları görülmüştür. Bu da aslında onların bir yapıtın biçimi derken neyin kastedildiğini tam olarak anlayamadıklarını göstermektedir.
Etkinlik sonunda öğrencilerle yapılan bireysel toplantılarda (22.05.2014) onlardan, çağdaş sanat yapıtlarının özelliklerini, etkinlikleri de göz önünde bulundurarak ifade etmeleri istenmiştir:
Araştırmacı: …Mesela Guernica savaş resmi yine savaşı anlatmak için mi kullanılmalı?
G.B.: Mesela Mona Lisa'nın portresinin cinsel farklılıklara dikkat çekmek için kullanılması mantıklı geliyor bana. Çok bilindik bir çalışmayı, Son Akşam Yemeği'nde down sendromlulara dikkat çekmek için, Son Akşam Yemeği'nde onları kullanması, ona dikkat çekmesi bana mantıklı geliyor.
Araştırmacı: Cinsiyet, cinsel farklılıklar çağdaş sanat öncesinde var mıydı?
G.B.: Rastlamadım.
Araştırmacı: Mitolojik olarak, iki erkeğin yan yana görülmesi.
G.B.: Ama, o ona dikkat çekilme amacıyla yapılmış bir iş değil…mitolojik bir öyküden yararlanmış, ama orada amaç cinsiyete dikkat çekmek değil. Ona karşı bir eleştiri olduğunu düşünmüyorum yani".
Yapılan bireysel toplantılarda öğrencilerin bu konuya dair daha tutarlı ve resim sanatı tarihi ile ilişkili cevaplar verdikleri, konu ile ilgili yorum yapabildikleri görülmüştür.

8.Yeniden üretim yöntemlerine ve yeniden üretilmiş bir yapıtın hangi yöntemle yapılmış olduğuna ilişkin öğrencilerin bilgi düzeyleri nasıl değişmiştir?

Daha önce de etkinlik öncesi ve etkinliklerde öğrencilerden bazılarının kolajı Kübizm'deki gibi algılayıp, bir resimde değişik malzeme kullanıldığını gördüklerinde buna kolaj dediklerini belirtmiştik. Bu duruma örnek teşkil edebilecek 2.etkinlikte Z.A. ve araştırmacı arasında geçen diyalog şöyledir:
Z.A.: Mantegna'nın resmindeki İsa'nın duruşunun aynısını almış.
Araştırmacı: Evet.
Z.A.: Burada kolaj var mı?
Araştırmacı: Hayır, neden öyle düşündün?
Z.A.: Çünkü sadece malzemeyi değiştirmiş. Ama formu aynı.
Bu yanlışlığın Z.A. dışında bazı öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplarda da tespit edilmesinin ardından, sadece alıntı ve kolaj özelliği taşıyan yapıtlar örnek olarak gösterilmiş ve bu etkinlik öğrenciler üzerinde olumlu olmuştur. Şöyle ki, 4.etkinlikte Leonardo Da Vinci'nin Son Akşam Yemeği'ni kolaj yöntemi ile yeniden üreten Cynthia Fraula-Hahn'ın resmi gösterilmiş ve Z.A. bu resmin kolaj olduğunu ifade edebilmiştir.
H.K: Frida var.
Araştırmacı: Frida var, ama sanatçısı Frida değil.
Z.A.: Kolaj mantığında.
Yine etkinliklerin başında öğrencilerden bazılarının taklit ve alıntıyı birbirine karıştırdıkları görülmüş ve tıpkı kolaj ve alıntıda olduğu gibi alıntı ve taklit için de sanatçı eser örnekleri gösterilerek, öğrencilerin ikisi arasındaki ayrımın farkına varmaları sağlanmıştır:
Araştırmacı: Bu eser sizce? (Rafael Cidoncha'nın resmini göstererek)
Ç.Ç.: Arkayı aynen almış.
Araştırmacı: Aynen almış, evet.
U.A.: Yaptığı da kendi resmi. Resmin herhangi bir yerinde yapıştırma yok mu? Kendisi mi yapmış?
Araştırmacı: Tamamı kendisine ait.
Ç.Ç.: Ne demeliyiz?
Araştırmacı: Siz söyleyeceksiniz.
Ç.Ç.: Alıntı diyorum.
U.A.: Bütün resmi birebir oraya yerleştirmiş. Ama bir kompozisyon içine yerleştirmiş.
Ç.Ç.: Aynısını yapmadığı için sonuçta kendi resmi ile bunu kullanmış, birebir almamış. Bu yüzden buna alıntı diyorduk biz, kopya demiyorduk diye hatırlıyorum ben.
Öğrencilerin 29.04.2014 tarihli etkinlik sonrası görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda kolaj ve alıntı; taklit ve aşırma, taklit ve alıntı arasındaki farkı ayırt edebildikleri ve etkinliklerde gösterilen görseller üzerinde görüp, doğru ifade edebildikleri saptanmıştır.

9.Resim sanatında yeniden üretim anlayışını uygulama çalışmalarına nasıl yansıtmaktadırlar?

Öğrencilerden etkinlik sonunda çağdaş sanat ve yeniden üretime dair birer uygulama çalışması yapmaları ve bu çalışmalarının içeriğini, yeniden ürettikleri yapıtın çağdaş sanatla kurduğu bağ ve hangi yeniden üretim yöntemini kullandıklarını yazmaları istenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerden birçoğu resimleri yine resim olarak yeniden üretmeyi tercih ederken bazıları video, bazıları üç boyutlu olarak yorumlamayı tercih etmişlerdir.

SONUÇ

Sanatçı yapıt görsellerinin sunumları ile gerçekleştirilen etkinliklerle, öğrenciler çağdaş sanat yapıtlarına ilişkin farkındalık kazanmışlar, çağdaş sanat yapıtlarını diğer dönemlerden ayıran özellikleri yapıt örnekleri üzerinden ifade edebilmişler, yeniden üretim yaklaşımını ve yeniden üretimin alt kategorilerini yapıtlar üzerinden değerlendirebilmişler ve etkinlik öncesine göre daha iyi ilişkilendirebilmişlerdir. Yine, bir yapıt yeniden üretildiğinde hangi biçim ve içerik özelliklerine sadık kalındığının, nelerin dönüşüme uğratıldığının ayırtına varabildikleri, ilk aşamada çekimser davranan öğrencilerin konunun içine girdikçe daha da aktifleşerek, tartışmalara katıldıkları, yapıtları daha fazla sorgulamaya ve ilişkilendirmeye başladıkları; geçmiş sanat eserleri, onların şimdiye taşınmaları, taşınma nedenleri ve gerekçeleri konusunda sanat, toplum, siyaset, cinsiyet, ırk, güzellik, tüketim, popüler kültür, bilim ve teknoloji arasında bağlantılar oluşturabildikleri; yeniden üretilmiş olan yapıtların hangi yapıt ya da yapıtların temel alınarak yapılmış olduğunu geçmiş bilgilerini de kullanarak görebildikleri, ana yapıtın konusunun ne ve sanatçısının kim olduğunu hatırlamaya çalıştıkları ve bu süreçte geçmiş bilgilerini yeniden üretilmiş yapıtları anlayabilmek için kullandıkları, bağlantı kurabildikleri; uygulama çalışmalarında öğrencilerin hepsinin daha önceden var olan bir yapıtı yeniden üretebildikleri, bazılarında eksiklikler olmakla birlikte çağdaş sanat bağlamında yorumlayabildikleri, ancak uygulama çalışmalarından bazılarında öğrencilerin seçtikleri yapıt ve kendi çalışmaları arasında öz-biçim uyumu kuramadıkları; sanatın tekrarlama ve dönüşüme uğratma sürecini kendi çevrelerinde sanatla uğraşan kişilerin resimleri üzerinden değerlendirip, ilişki kurabildikleri ve bu süreçte konu ile ilgili basılı ve dijital kaynaklara ilgi gösterip, araştırma yaptıkları, hatta bunları araştırmacıyla paylaştıkları, bazılarının yeniden ürettikleri yapıtların düşünsel arka planını yazınsal olarak ifade etmekte güçlük çektikleri ve sonuç olarak yeniden üretilen yapıtlar üzerinden gerçekleştirilen

etkinliklerin, öğrencilerin çağdaş sanat ve çağdaş sanat yapıtlarını, yeniden üretimi anlamalarında, yorumlamalarında faydalı ve etkili olduğu görülmüştür.

ÖNERİLER

Bu konu ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılar yeniden üretimi çağdaş sanat dışında başka bir dönemde de ele alabilirler ve araştırmalarını lisansüstü yerine farklı bir kademe ile de gerçekleştirebilirler. Ayrıca biz bu araştırmada, yapıtlardan yola çıkılarak yeniden üretilen yapıtları ele aldık. Yeniden üretim sadece resim sanatına has bir yaklaşım değildir. Edebiyatta, tiyatroda, sinemada da benzer bir yaklaşım söz konusudur. Bu doğrultuda, araştırmacılar farklı alanlar ve bu alanlardaki öğrenciler ile benzer çalışmalar gerçekleştirebilirler. Ya da yapıtlardan yola çıkılarak gerçekleştirilen sinema, yazın, video, vb. farklı alanlardaki yeniden üretimler için de araştırmalar yapabilirler. Ayrıca eğitimciler, resim eğitimi verilen kurumlarda, röprodüksiyon dışında diğer yeniden üretim yöntemlerini de kullandırtarak uygulamalar yaptırtabilirler.

Kaynaklar

Aktulum, K. (2011). ***Metinlerarasılık/Göstergelerarasılık***. Ankara: Kanguru Yayınları.
Erzen, J. (2002). ***Kopya***. Şubat (ss.57-62). İstanbul:Arredamento Mimarlık.
Glesne, C. (2013). ***Nitel Araştırmaya Giriş***.(A.Ersoy, P.Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
Resim1:http://en.wikipedia.org/wiki/Lamentation_of_Christ_(Mantegna)#mediaviewer/File:Mantegna_Andrea_Dead_Christ.jpg adresinden 19 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
Resim 2: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dead_christ.jpg adresinden 19 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
Resim3:https://tr.wikipedia.org/wiki/Diego_Vel%C3%A1zquez#/media/File:Las_Meninas,_by_Diego_Vel%C3%A1zquez,_from_Prado_in_Google_Earth.jpg adresinden 24 Ağustos 2015 tarihinde edinilmiştir.
Resim 4: http://adadhannah.com/projects/show/prado_project/ adresinden 24 Ağustos 2015 tarihinde edinilmiştir.
Resim5:http://en.wikipedia.org/wiki/Lamentation_of_Christ_(Mantegna)#mediaviewer/File:Mantegna_Andrea_Dead_Christ.jpg adresinden 19 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
Resim 6: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Valpin%C3%A7on_Bather adresinden 24 Ağustos 2015 tarihinde edinilmiştir.
Resim 7: http://www.pem.org/sites/lbw/pair_musa.html adresinden 5 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
Resim 8: https://en.wikipedia.org/wiki/Les_Demoiselles_d%27Avignon adresinden 24 Ağustos 2015 tarihinde edinilmiştir.
Resim 9: http://kultur-online.net/node/15213 adresinden 24 Ağustos 2015 tarihinde edinilmiştir.
Resim 10: https://en.rotterdam.info/visitors/events/detail/?id=4502&name=van-meegeren-s-fake-vermeers adresinden 10 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.

Media-Assisted Undergraduate Teaching – Panel Evidence On Learning Outcomes

Stephan H. Schmucker
Lecturer in Business Administration, University of Hamburg
School of Economics, Business and Social Sciences, Von-Melle-Park 9
D-20146 Hamburg
eMail: stephan.schmucker@wiso.uni-hamburg.de

ABSTRACT

Electronic learning media experience ever wider use in tertiary education as a supplement to traditional lectures, and they come in an increasing number of formats. However, we lack conclusive evidence as to which format produces the best learning outcomes, especially if we consider the vast range of possible applications. This study presents a test of three different formats - audio only, voice-over slides, and slides plus a video of the lecturer - employed in a 'inverted classroom' undergraduate teaching context. The results suggest that the learning effects of the video format may not warrant the additional effort required for its production, leaving voice-over slides as the preferred medium of instruction. Perhaps more importantly though, the paper provides a detailed account of the experimental set-up - which is one that many lecturers will easily be able to replicate in order to ascertain which media format is most suitable in the teaching context at hand.

1 INTRODUCTION

In undergraduate teaching and elsewhere, the classic lecture is increasingly being supplemented with, or even replaced by, various other types of learning media, including video lectures. Such media are typically available on the internet, often via public platforms such as YouTube. This availability makes the learning media more widely accessible, hence we see calls for their increased use, for example in the political environment of German universities (Hamburger Bürgerschaft 2015). Also, the fact that such media can be consumed repeatedly makes them more learner-friendly than lectures, amongst a range of other benefits (Karnad 2013).

One teaching approach that strictly necessitates the use of non-traditional learning media is the so-called inverted (or flipped) classroom, a blended learning technique. The classroom is flipped in the sense that the instructional content is delivered via home learning, often aided by video lectures or other types of educational media, while the lecture time is instead used for a more in-depth exploration of the subject, to answer questions about the subject matter, for homework-style exercises and increased interaction with the lecturer as well as among the students.

Non-lecture learning media enjoy ever wider use (Fischer and Spannagel 2012) and come in increasingly diverse forms, ranging for example from simple audio files to voice-over slides, Khan-style videos, lecture capture, or elaborate, animated picture-in-picture videos. What we lack though, according to Chen and Wu (2015) and many others, is sufficient evidence as to which types of learning media are most suitable in a given educational setting (subject discipline, student body, etc.), where suitability is typically defined in terms of student acceptance and / or learning outcomes. Chen and Wu provide a brief survey of several studies of the performance effects of different types of learning media without arriving at a clear preference. Fey (2002) explicitly investigates whether audio-visual learning media can achieve better learning outcomes than audio-only media but fails to find any significant effects. Interestingly though, her subsequent survey showed that the students *considered* audio-visual input to be more effective.

A lecturer who is planning to supplement a course with additional learning media, perhaps in order to 'flip' the classroom, will thus find little guidance as to the optimal type of learning media in the literature. Furthermore, existing studies will be of no value to her in conducting her own investigation to find out which format is best suited to her specific circumstances because – to the best of our knowledge – any insights generated so far have been derived from extensive experiments involving, for example, questionnaires, laboratory tests, non-standard learning or testing equipment, including even brainwave detection (Chen and Wu, 2015).

This study aims to help the hypothetical lecturer in two ways. First, we provide additional evidence on the differential performance effects and the students' evaluation of three different learning media: narration only; voice-over slides; slides plus video of the lecturer. The study was conducted during normal lecture hours in a second-year undergraduate course on Introductory Human Resource Management at the University of Hamburg. Based on a panel data set with a fixed effects approach, the results confirm Fey's (2002) warning that audio-visual media may not be worth the effort.

Second, if the lecturer is unwilling to directly adopt for her specific situation what little advice the literature provides, this paper presents an experimental design that is applicable to virtually any standard lecture setting with only modest additional effort required. In other words, by following the procedure we document, any lecturer can

find out over the course of the first two or three lectures of a term which one from a set of alternative media formats works best in her setting and then concentrate on delivering that format henceforth.
The only technical prerequisite for conducting such an experiment is the availability of a set of classroom response devices or 'clickers' (see, e.g., Kundisch et al. 2013). Classroom response systems are experiencing ever wider use and have been associated with a number of benefits in teaching (Kay/LeSage 2009, Caldwell 2007, Schmucker 2015, Schmucker/Häseler 2015, Simpson/Oliver 2007). Most relevantly for our purposes, clickers allow a lecturer to conduct single or multiple choice tests. The questions and corresponding answer choices are shown to the students who then use the clickers to select and to transmit their choices. All responses are recorded electronically and later analysed. Clickers thus allow us to conduct performance tests much more conveniently than any paper-based or computer-based method.
The paper proceeds as follows: Section 2 exposes the research design. Next, the data are described, both in terms of descriptive statistics and in terms of a number of thoughts on data quality. Section 4 presents the results of the performance tests and of a subsequent survey of student opinions on the three media formats. Section 5 concludes with a summary and discussion of the results.

2 RESEARCH DESIGN

The greatest challenge in determining the influence of consuming different media types on learning outcomes lies in excluding, or holding constant, any potentially contributing factors that cannot be taken into account as explanatory variables in a regression analysis: the students' general aptitude, their prior knowledge of the subject area, their individual skill at completing single choice tests under time pressure, their very participation in the tests (selection effects), etc. Our approach to this problem consists in creating and analysing panel data. The students were asked to participate in three tests (held incidentally during the Monday lectures in three consecutive weeks), in preparation for which they were furthermore asked to consume one of three types of audio-visual learning media on the subject of Introductory Human Resource Management:

- **Type A** is a series of three videos in which the screen is split between a video recording of the lecturer delivering a mini-lecture of roughly 8 to 10 minutes in a studio setting, and the lecture slides, which build up in step with the oral presentation.
- **Type B** videos are identical in content to Type A, but they lack the video image of the lecturer, i.e. they show only the slides accompanied by the audio track of the lecturer's narration, which is identical to the recording shown in Type A.
- **Type C** has no visual content but comprises only the audio track.

The video / audio files are available, at the time of writing, at https://lecture2go.uni-hamburg.de/veranstaltungen/-/v/17553 and associated websites.

In the lecture preceding the first test day, the setup and purpose of the experiment was explained to the students, and they were asked to consume at any time before the first test day a specific type of learning media. Each student was assigned to one of the three media types in a quasi-random fashion – via the last digits of their matriculation number. That way, we were able to avoid the students self-selecting their preferred media types, which would have invalidated the results. Immediately after the introductory lecture, the videos were uploaded to the University of Hamburg's 'Lecture2Go' platform at a site known to the students. At the end of each of the first two test days, the students were again assigned to a media type in such a way that those students who participated in all three test days would have consumed all three media types.
We thus obtain a panel data set with a time (test days) and a cross-section (students) dimension. This permits us to employ a fixed effects approach in estimating the performance outcome of media consumption: Every student who has participated in at least two test days and consumed at least two different media types is assigned an individual dummy variable. That way, all student-specific factors of influence that cannot be controlled for in the model are kept constant and we are able to examine the differential effect of the media types for each student. Furthermore, a set of dummy variables was also created for the test days to account for the possibility that the three tests were of unequal difficulty.
The actual test days were conducted in the following fashion: Clicker devices were distributed to all students, who were first of all asked to transmit the last five (out of seven) digits of their matriculation number so that their results can be matched with those of the other test days while maintaining a degree of anonymity. The students were then asked to indicate with their clickers:

- which media type(s) they had actually consumed in the course of the preceding week – choosing from media types A, B and C, plus all possible combinations thereof, plus "none",
- how many days since they had last consumed the media – selecting an integer number from 0 (consumption on the test day) to 7,

- and how many times they had consumed the media – indicating from one to four or "more" times.

Finally, the students were to answer five single-choice questions on each test day whose contents derived from the video tutorials. Three to five answer choices were presented for each question. The entire test consumed about 30 minutes of lecture time each Monday.

3 DATA

3.1 DESCRIPTIVE STATISTICS

A total of 174 tests were completed – to various degrees – by the students over the course of the three test days (the 'full sample'). Using the available information on matriculation numbers, we were able to identify 40 students who participated in two or three test days, i.e. those students whose results can be used in a fixed effects regression. This subgroup of students participated in a total number of 96 tests (the 'usable sample').

Figure 1 below shows the frequency distribution of the media types consumed before the three test days within the usable sample. We see a fairly even distribution across Types A, B and C, which is good news – most students adhered to the video type assigned to them. Only two test results were preceded by the consumption of more than one media type – too small a group to make any inferences. Fortunately, contrary to the instructions given to the students, a sizable number of tests were completed without the prior consumption of any of the tutorials. This set of test results can serve as a benchmark to ascertain whether the media have any learning effects at all. If all students had watched or listened to one of the tutorials as instructed, we would only be able to check for the differential effects of the three media types; the question whether they have any use at all would have to remain unaddressed.

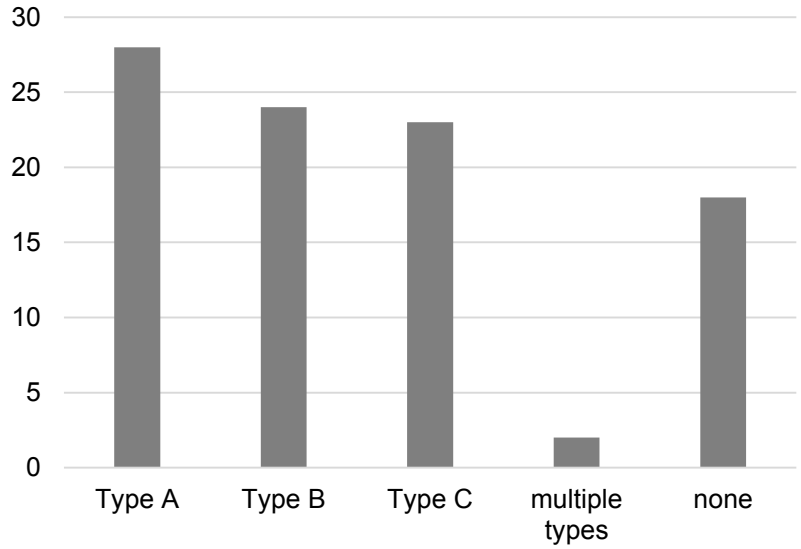


Figure 1:

Media types consumed

As mentioned above, the students were also asked to indicate on which of the eight days preceding and including the test day they had consumed the media. This question was to serve a twofold interest: First, to simply observe the students' habits, and second, to test whether the time of consumption had any effect on performance – plausibly, content that was absorbed more recently will be better remembered in the test. Figure 2 below shows the resulting frequency distribution. Consumption more than one day before the test day occurred infrequently and is therefore subsumed under one category. Evidently, most students consumed the media on the day immediately preceding the test. As for the second interest, it was sadly not possible to include this variable in the regression reported in the next section because the students' incomplete answers to this question would have overly curtailed the usable sample in a fixed effects specification. Nevertheless, inclusion of the variable in a random effects estimation of the full sample tentatively indicates that more recent consumption is indeed associated with better performance (results not reported).

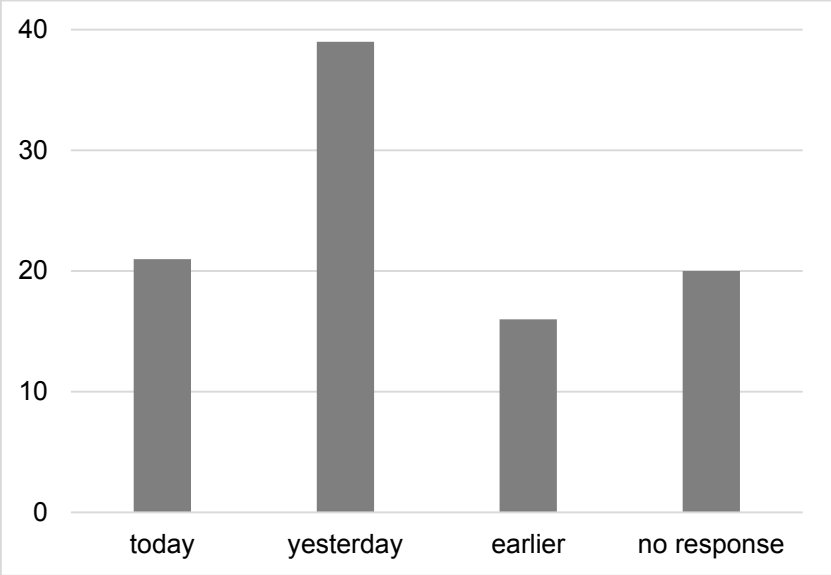


Figure 2:

Day on which the media were consumed, relative to the test day

As a final piece of information before the lecture-related questions, the students were asked how many times they had consumed the media. The results were transformed into a dichotomous variable (repeated consumption – yes / no) because very rarely had students consumed a tutorial more than twice. Thus rephrased, 65 test results were preceded by one-time media consumption, 15 by repeated consumption, and no response was given in the remaining 16 cases. This variable was unsuitable for inclusion in a fixed-effects regression for the same reason as above. Yet, in the full sample, random effects estimation, in accordance with expectations, indicates that repeated media consumption indeed significantly improves the learning outcomes (detailed results again not reported).

3.2 DATA QUALITY

The data that was exported from the software which records the clicker responses unfortunately exhibited signs of poor quality. In a number of instances, the students evidently submitted incomplete and inaccurate information, either purposely (e.g. because they did not want to disclose their identity) or inadvertently (perhaps because they accidentally pressed the wrong clicker button or pressed the correct button but with insufficient determination). These conjectures about student behaviour are based on several observations:

- A number of students submitted fewer than the required five digits of their matriculation numbers; some even submitted no information at all that would allow them to be identified across the three test days. In some cases, such behaviour was likely deliberate. Other students, by contrast, participated in two or three test days and missed one or two digits of their matriculation number only on one of the days. Here, the omission was likely inadvertent. In cases where three or four digits were transmitted, it was sometimes possible to deduct the full matriculation number and thus to match the specific test results with results produced by the same student on a different test day, increasing the usable sample size. However, this procedure is subject to a risk of error if the student in question participated in the test without having enrolled in the course.
- In 13 cases among the full sample, when asked about the media type consumed, students responded “none” even though, two questions further on, they did indicate a day on which their consumption had taken place, rather than not responding to this question. Similar inconsistencies exist between the questions on media type and repetition.
- In additional questions (which we turn to in the next section) on their personal experience with the media, some students transmitted a relative evaluation of the different types even though they simultaneously reported having consumed none of them.

The consequence of incomplete information is a reduction in the usable sample size; the consequence of inaccurate information is the introduction of random noise in the data, which will tend to inflate standard errors in the regression and thus to reduce the probability of finding significant effects. This we must bear in mind when interpreting the estimation results in the next section. Furthermore, the issue of data quality presents a major task for future research.

In a second iteration of this experiment, the questions and answer choices would also need to receive some revision. In one question posed on the first test day, the correct alternative from three given response options received 84% of the votes, with all of the remaining votes going to the second option, and none to the third. This question clearly made only a limited contribution to generating information about the students’ performance. Furthermore, a minor mishap on the third test day also practically rendered one of the five questions obsolete: One of the five response

options was accidentally formatted slightly differently from the other four, which virtually all students (correctly) interpreted as indication of this being the correct answer.

4 RESULTS

4.1 PERFORMANCE EFFECTS OF MEDIA CONSUMPTION

The main results pertaining to the performance effects of the different audio-visual media are summarised in Table 1 below. The dependent variable – the number of correct responses by a given student on a given test day – was regressed on a set of dummy variables for the different video types (with "none" being the omitted category), on dummies for the second and third test day, and on a set of dummies for the 40 students in the usable sample. Within this fixed effects approach, Poisson estimation was selected due to the count nature of the dependent variable. The coefficient estimates of the student dummies are not reported here, though a number of them are highly significant. The variables relating to the time of media consumption and repetition are not included in the model for the reasons given above.

Variable	**Coefficient estimate**	**P > z**
video type A	0.5339	0.020
video type B	0.6338	0.007
video type C	0.3726	0.163
multiple v-types	1.1984	0.003
test day 2	-0.3808	0.002
test day 3	-0.0145	0.891
Conditional Poisson regression with fixed effects at the student level. Robust standard errors. 96 observations from 40 students.		

Table 1:
Regression results.
Dependent variable: number of correct responses by student i on test day t

The results show that, relative to the first test day, the students performed significantly worse on the second day but only marginally worse on the third. This pattern may well be ascribable to the above-mentioned unintentionally simple questions on the first and third day, respectively.

Our primary attention, however, is directed at the performance effects of the different types of media. All three formats appear to promote the performance of their consumers relative to the case of no media consumption. Types A and B exhibit a significantly positive performance effect, Type B even strongly so. As for Type C, we cannot reject the hypothesis that its consumption makes no difference to performance. The estimate relating to multiple video types shall receive no further mention for the dual reason that this particular subsample comprises only two test results which, moreover, benefited from greater exposure to virtual teaching than those that were preceded by only one type of media. As a final lesson from Table 1, we note the ranking of coefficient sizes among the three media types: B>A>C.

To establish whether there is a significant difference in the performance-enhancing effect of the three media types, we run pair-wise X^2-tests for the equality of the respective regression coefficients. The results are reported in terms of p-values in Table 2 below. The p-values express the probability of obtaining, due to random sampling, a pair of coefficients with at least the given differential if in the 'true' relationship that underlies the data the coefficients are in fact equal. The only notable result is that Type B has a greater effect than Type C, but only if we apply the 10%-level of significance. We hypothesise that more clear-cut results could be obtained with better data.

Video Types	**B**	**C**
A	0.295	0.257
B	-	0.054

Table 2:
X^2-test of coefficient equivalence – probability values

4.2 STUDENT ATTITUDES TOWARDS MEDIA-ASSISTED LEARNING

At the end of the third test day, the students were asked to respond to two extra questions on their attitudes towards media-assisted learning. The first of these sought to elicit the degree to which the students agree with the statement, 'I appreciate the opportunity to prepare for lectures using audio-visual media'. Figure 3 below shows the frequency distribution of the responses. The data underlying Figures 3 and 4 cover all participants of the third test day, regardless of whether their results were included in the regression analysis.

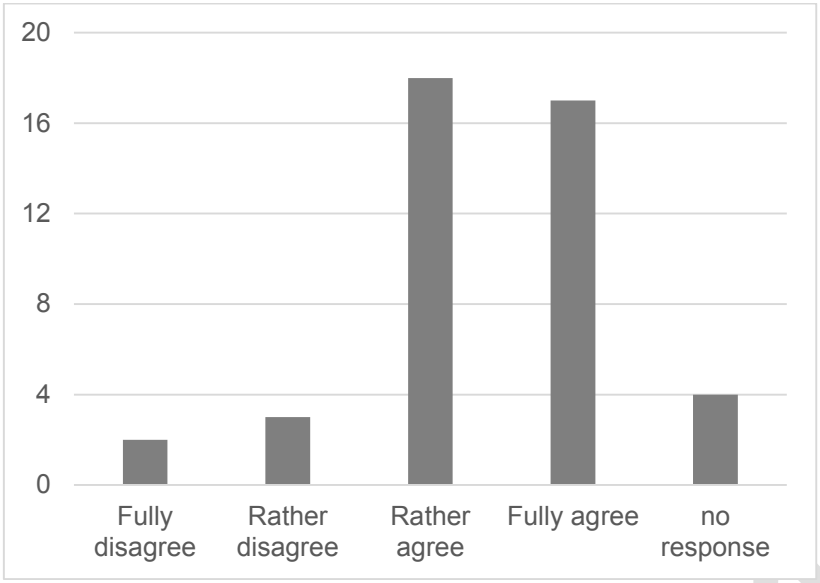


Figure 3:

Responses to the statement: 'I appreciate the opportunity to prepare for lectures using audio-visual media.'

Clearly there is a great amount support for the use of such media on the part of the students. This comes as no surprise, considering the specific context of our experiment: The audio / video files were made available to the students not quite as an alternative, but more as a supplement to traditional lectures. Following the completion of each test, the contents were discussed in class so that the students were able to learn the relevant concepts even if they had not consumed the media. Hardly any cost was associated with them consuming or failing to consume the media; there was no trade-off. To them, the tutorials constituted an additional, optional source to learn from – which they predictably appreciated. The responses to this question will likely differ in other contexts, for example if students are presented with the choice of audio-visual tutorials as a strict alternative to lectures. Fischer and Spannagel (2012) list a number of ways in which video lectures can be used in relation to conventional lectures. In a setting not dissimilar to ours, the authors also find a strong preference among students for the use of electronic learning media. Furthermore, in any event the students' attitudes by themselves cannot guide the decision as to whether such media should be employed in teaching: In the evaluation, the students need not consider the substantial effort required to produce the media.

The second and final extra question posed on the third test day promises more interesting insights. The students were asked to indicate which of the three media formats they consider most beneficial to their learning progress. Figure 4 displays a count of the responses.

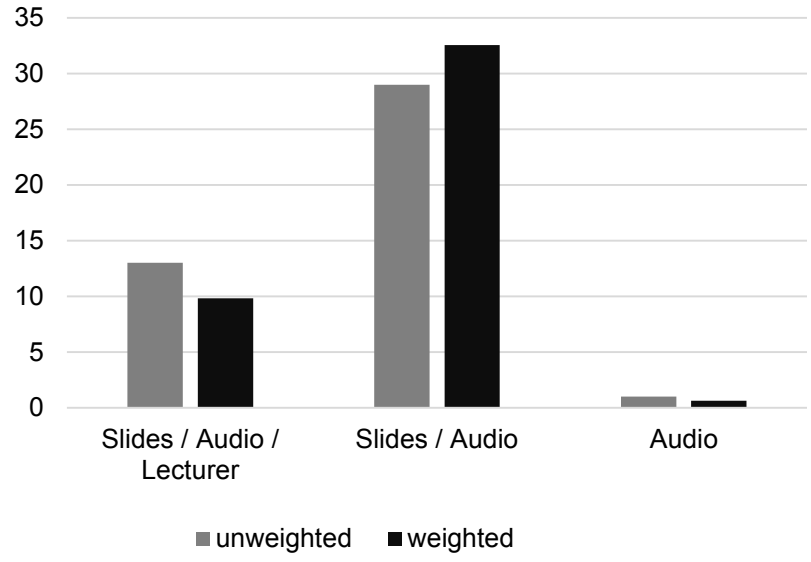


Figure 4:

Responses to the question: 'Which type of media do you consider most beneficial to your learning progress?'

The bars shaded in grey represent the unweighted frequencies. They show a clear preference for media Type B, which receives more than twice as many votes as Type A, with Type C being preferred by only two respondents. The picture becomes even clearer if we weigh the responses by the number of media types that each respondent has consumed in total to take account of the fact that an evaluation by an experienced consumer should be more valuable than one submitted by an individual who has not consumed any of the tutorials. The ranking of the students' preferences thus matches the ranking that we obtained from their performance data.

Like the results obtained from the performance data, the students' preference for Type B is somewhat unexpected and stands in contrast to results obtained by Fey (2002) in a comparable setting. One might have thought that more information were always preferable, that the additional video component of Type A could only help the students' learning. Yet the results seem to remind us that the assumption of free disposal does not apply to information. Multi-media tutorials entail the risk of cognitive overload; due to our limited cognitive capacity, more information can actually obstruct learning (Sweller et al. 1998). Video imagery promotes learning in that - and only if - it serves to motivate and to elicit emotions in the learner (Edelmann 2000). Whether the videos used in this study were suited to achieving these objectives remains open to question.

5 CONCLUSIONS

Picture a lecturer who wishes to enhance her course with electronic learning media, perhaps even to 'flip' the classroom. She may wonder which of the ever-widening range of media formats to use. A survey of the literature will only be of limited value to her: The results are mixed, the methodologies are hardly comparable and the question remains to what extent recommendations derived from an experimental setting are transferable to her classroom.

In contrast to much of the literature, we have tested the learning effects of three different media formats in a standard lecture context, coping with the sporadic attendance and perfunctory participation of some of the students, amongst other real-life obstacles. A sufficient class size (50+), a set of clicker devices and some knowledge of statistics are the only prerequisites for the lecturer to replicate the experiment described here and thus to find out which format works best for her purposes.

We find that both voice-over slides and a split screen showing the slides and a video of the lecturer significantly improved the knowledge of a group of second-year management students. A mere audio recording of the presentation, by contrast, yielded no significant learning effects. Considering that the audio files required the same effort to produce as the voice-over slides, little is to be said in favour of offering the former format to the students, especially since virtually none of them indicated a preference for the audio files.

Perhaps somewhat surprisingly, the voice-over slides marginally outperformed the videos, both in terms of learning performance and the students' preferences. This result seems to suggest that learning videos must be very well done, perhaps including animation and other more elaborate elements, for the risk of cognitive overload to be outweighed by their positive effects, including additional motivation and emotional involvement. Yet we agree with Fey (2002) in cautioning that any limited value-added of the videos' learning effects may not be worth their substantial production costs. We also caution not to overly generalise our - or anybody's - results because of the large differences between individual learning media even within a given format: No two lecture videos are alike and can be expected to have the same effect. This is all the more reason to advocate an ad hoc, 'on-site' investigation as to which format works best in a specific teaching context.

If this experiment were to be repeated, we recommend dropping the audio-only media as the dominated choice to focus on the differential effects of Types A and B. Also, efforts should be undertaken to obtain a larger and better data set. Possible measures to that effect include, for example, advertising cash prizes for students who perform well on the test and who submit all required answers to the auxiliary questions.

References

Caldwell, J.E. (2007). Clickers in the large classroom: Current research and best-practice tips. Life Sciences Education, 6(1), 9-20.

Chen, C.-M., Wu, C.-H. (2015). Effects different video lecture types on sustained attention, emotion, cognitive load, and learning performance. Computers & Education, 80, 108-121.

Edelmann, W. (2000). Lernpsychologie. Weinheim: BeltzPVU.

Fey, A. (2002). Audio vs. Video: Hilft Sehen beim Lernen? Vergleich zwischen einer audiovisuellen und auditiven virtuellen Vorlesung. Unterrichtswissenschaft, 30(4), 331-338.

Fischer, M., Spannagel, C. (2012). Lernen mit Vorlesungsvideos in der umgedrehten Mathematikvorlesung. In: Desel, J., Haake, J. M. and Spannagel, C. (ed.), DeLFI 2012 – Die 10. e-Learning Fachtagung Informatik. Hagen/Heidelberg: Gesellschaft für Informatik, 225-236.

Hamburger Bürgerschaft (2015). Digitales Lehren und Lernen an den staatlichen Hamburger Hochschulen. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Drucksache 20/14262

Karnad, A. (2013). Student use of recorded lectures: a report reviewing recent research into the use of lecture capture technology in higher education, and its impact on teaching methods and attendance. London School of Economics and Political Science.

Kay, R.H., LeSage, A. (2009). Examining the benefits and challenges of using audience response systems: A review of the literature. Computers & Education, 53, 819-827.

Kundisch, D. et al. (2013). Classroom Response Systems. Informatik Spektrum, 36(2), 389-393.

Schmucker, S. (2015). Cognitive activation in mass lectures through electronic voting systems in the lecture theatre. In: International Conference on Quality in Higher Education - ICQH 2014, Proceedings Book, Sakarya/Turkey, 67-72.

Schmucker, S., Häseler, S. (2015). Measuring the impact of student diversity on performance with classroom response systems. The Turkish Online Journal of Educational Technology (forthcoming).

Simpson, V., Oliver, M. (2007). Electronic voting systems for lectures then and now: A comparison of research and practice. Australasian Journal of Educational Technology, 23(2), 187–208.

Sweller, J., van Merrienboer, J.J.G., Paas, F.G.W.C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. Educational Psychology Review, 10(3), 251-296.

IDEC 2015

Mooc In The Paradigm Of Systemic Modelling Of Complexity: Some Emerging Properties

Marc Trestini
marc.trestini@espe.unistra.fr

Isabelle Rossini
Laboratoire Interuniversitaire des sciences de l'Education et de la Communication
LISEC (EA2310), Université de Strasbourg, France
i.rossini@unistra.fr

ABSTRACT

With the emergence of social networks, MOOC, informal learning through networks and connectivist approaches to learning, *Digital Learning Environment* (DLE) analysis is becoming more and more complex. The models which were previously used to account for the activity instrumented with cognitive purposes, are now showing their limits (Vygotsky, Leontiev, Kuutti, Engestrom, Rabardel...).The massive aspect of a MOOC is difficult to represent in such models. Its « open » character is no less difficult to model. The evolution of these environments is chaotic and their effects appear unpredictable. But chaotic does not mean hazardous. A complex system is naturally chaotic and it is not possible to predict the outcome of the process directly, by calculation. But it is possible, from systemic modelling to develop plausible scenarios based on the analysis of available data (training trace, trends, emerging properties, etc.). As Paul Valéry once said, "We are only reasoning on models », whether or not the models correspond to reality. The models are constructed from perceived realities, but enable one to assess emerging properties in a projective fashion; their counter-intuitive effects, for example. We hypothesize in this contribution, that the paradigm of systemic modelling of complexity (Edgar Morin, Le Moigne) appears more than ever as a framework which is suitable for the representation and analysis of a DLE of the last generation. In fact, by applying the theory of complex systems to the modelling of a MOOC taken as a case study and considered as a last generation DLE, we will report, in a projective manner, some of the emerging properties.

INTRODUCTION

« Education has always used teaching aids, the media, various instruments and processes to facilitate the transfer of knowledge to learners » (Baron, 2011, P. 109). The so-called educational technologies, which generally use that set of resources, never ceased to fuel the debate and controversy during the second half of the twentieth century and especially since the sixties, at which time they represented a Renewal of Education with the emergence of school radio and television educational programs. This integration in the education system continued with the introduction of computers in the classroom in the nineties and started expanding in the year 2000 with the use of computer networks connected to each other in schools and universities (MOOC, EAD, flipped classroom, etc.). The most recent ones like MOOC or DWE (Digital Work Environment) or the open and distance learning (ODL) devices will be considered here as the latest generation of Digital Learning Environment (DLE) that « as empirical objects, are most often of a composite nature, articulating digital and non-digital elements (Peraya, Bonfils, 2014, p. 5). As objects of research, they are generally considered instrumented activity systems that refer to the theories of activity (Vygotsky, Leontiev, Rabardel) and to the analytical models associated with them. The famous model of Engestrom is one of them. It is this model that is typically used by researchers in educational science to model these environments in order to study their behavior. It has the advantage of being simple and showing all the components of a DLE. And to evaluate a digital environment, we must compare it to a model. "We are reasoning only on models », Paul Valery said, as quoted by Le Moigne (1999). But we will see in this article that the choice of model is crucial. This is especially true when the DLE that is being studied becomes complex, which is what we hypothesize for the latest generation of DLE subjects and therefore a fortiori for the MOOC. It is also to avoid the abusive and sometimes risky simplification for analytical modeling that we opt for a more systemic modeling complexity (Moigne, 1999) to represent the latest generation of DLE. Indeed, « the simplification of something complicated applied to complex results worsens its complexity » (ibid.). Furthermore, the evolution of these environments is chaotic and the effects are unpredictable. It is not possible to predict the outcome of the processes, directly by calculation. But it is possible, from systemic modeling, to develop plausible scenarios based on the analysis of available data (traces of activity, trends, the emergences of phenomena, etc.). Models are constructed from perceived realities but enable the assessment and projection of emerging properties; the counter-intuitive effects for example. We hypothesize in this contribution, that the systemic modeling paradigm of complexity (Le Moigne, 1999) appears more than ever as a framework which is suitable for the representation and analysis of the

latest generation DLE. In fact, by applying the theory of complex systems modeling to a MOOC, taken as a case study and considered as a last generation DLE, we can realize in a projective way, some of the emerging properties.

THE MODELING OF A DLE CONSIDERED AS A COMPLEX SYSTEM

We explained in the introduction that it is because we perceive a last generation DLE as a complex phenomenon (e.g. MOOC) that it must, in our view, be represented as a complex system. Therefore, it is time to move on to the instrumentation of systemic modeling and the description of the different stages. We shall justify the choices we make, remembering each time to quote the theoretical fundamentals of the approach.

Epistemological foundations

According to the systemic modeling theory, modeling a complex system is first the modeling of : a synchronic action system (that works), a diachronic system (which changes during working), a teleological system (which has a purpose, a goal) and a recursive system (it implies empowerment) in an active environment. Systemic modeling also requires compliance with a conjunctive logic that aims to join and not separate the concepts of « Active Environment » and « Project or Teleology » or those of synchronic operation « the Making » and diachronic transformation « the Becoming ». The cybernetic procedure characterizes the conjunction of the first two concepts; the structuralist procedure is the combination of the last two. The combination of these two concepts led to the concept of the General System.

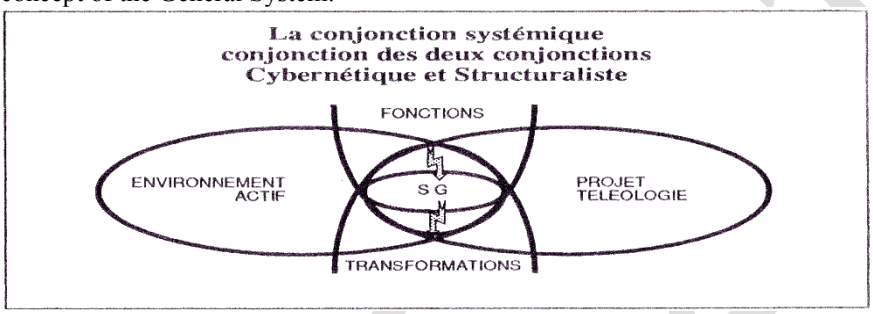


Figure 1 : The systemic conjunction of two conjunctions Cybernetic and Structuralist (Le Moigne, 1999, p.40)

Systemic conjunction proposes « to consider the operation and transformation of a phenomenon as inseparable from the active environments in which it is carried out and from the projects for which it is identifiable» (Ibid. p.40).

Identification and representation of processes

We therefore do not begin to represent things, objects, individuals, organs as was done in Analytical Modeling (AM) but the actions or complex actions that are systematically represented by the black box or a Symbolic Processor that accounts for this action or that series of actions.

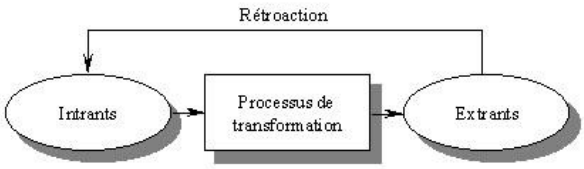


Figure 2: Process identification

This is the basic concept of systemic modeling (SM) to start from what the system does, otherwise known as its projects. It is then up to the modeler to search for functions and transformations (or operations) which are insured or which are to be insured. First, the modeler has a rough perception of the world to model. This stage features the *first level of the archetype model* for the articulation of a complex system of nine levels (Moigne, 1999, p.58). Its perception, first syncretism, only allows him to perceive the overall function of the phenomenon to model and make out its outline. Thenit can be fitted into its environment. Its perimeter can be drawn; the project becomes identifiable, distinguishable from its environment. Concretely, this can be represented by a closed contour, a little like a mathematical empty set: a « potato » in some way. This activity will result from the project description and recognition of the main functions and secondary functions as that are nested within each other and interrelated. They gradually will fill up the empty shell that represents the outline of the project. For example, if one recognizes

in the remote tutoring, one of the essential functions of a DLE, it also considers that the main function consists in a number of nested functions: technological assistance, content expertise, methodological consulting, facilitation and evaluation (Develotte and Mangenot, 2010, p.3).
This set of multiple actions (or processes) that the modeler will have identified, may take place within a conceptual map created for this purpose by the modeler (see fig. 3). It will be necessary to clarify the traits of the perceived phenomenon to model. « For the families' project, we will associate the hypothesis of subsystems that we seek to articulate … referring to the global modeling system project" (Ibid. p. 54).
To facilitate the representation of these processors, we agree to denote « Pr » processor symbolizing « the black box » or the process and by « t(i) » the period during which values are assigned as the values of its inputs and its outputs. The processes characterizing the active phenomenon are now seen in their actions, that is to say, acting within the system. Their function is to « do »something.

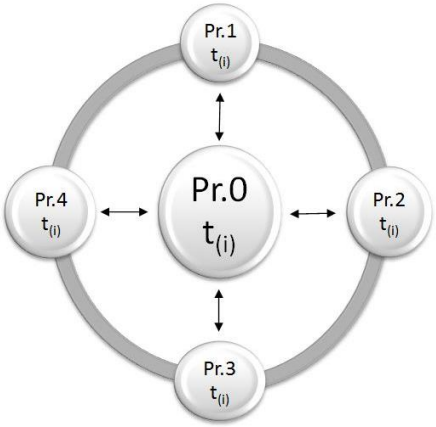


Figure 3: Blank example of concept map of a system.
Peraya (2003) and Peraya Meunier (2004) and Charlier et al. (2006) were interested in the « approach by constituent functions of any mediatized training environment » without the modeling of complex systems theory having been explicitly mentioned (to our knowledge). The framework for these constitutive functions of any mediatized training environment provides a reference framework today. It highlights and connects eight functions. These functions are a) awareness, remote social presence, and interaction ; b) social interaction that includes : cooperation, communication and sharing current files and resources ; c) information management ; d) production (individual or collective) ; e) management and planning ; f) Support and guidance; g) emergence and systematization of metareflexive activity ; h) evaluation » (Peraya, D., Charlier B., et Deschryver, N., 2008 , p.20)

In addition, each of these functions has relationships with others and among all these, the information management function appears central. A study based on this framework is given here as an example. It covers a PLE analysis work (Personal Learning Environment) led by Peraya and Bonfils (2014). In this work subjects instantiate five of the eight constituent functions of any given mediatized training environment. These functions are the following: a) sharing current files and resources, b) information management, c) awareness, remote social presence, d) the production of print and multimedia documents and finally e) the function of communication and interaction. Each of these functions is associated with one or more specific device (ibid. p. 13). These functions, which are recognized and made explicit by the modeler (or project team), illustrate the first step of modeling presented here. They take place in a concept map built by modelers for this purpose (see Figure 3of Article of Peraya and Bonfils, 2014, p. 26).

In some cases, the modeler can see that the number of processors is rapidly increasing. This should lead him to make processor groupings in « super-class processor » and « processor » classes which are respectively represented by « parent processors » and « children processors », which are connected to each other.The recognition of actions or complex actions (processors).allows one to reach the construction of more or less specific classes used to group these processors in subsets, in view of their properties or attributes. « We can then differentiate the system in as many subsystems or LEVELS. Each level can be modeled by its network and interpreted relatively independently once the inter-level coupling inter-relationships have been carefully identified "(ibid, p.54). The graph theory provides a variety of useful representations for systemic modeling. Here (cf. figure 4) are two others as examples that complete the representation proposed above.

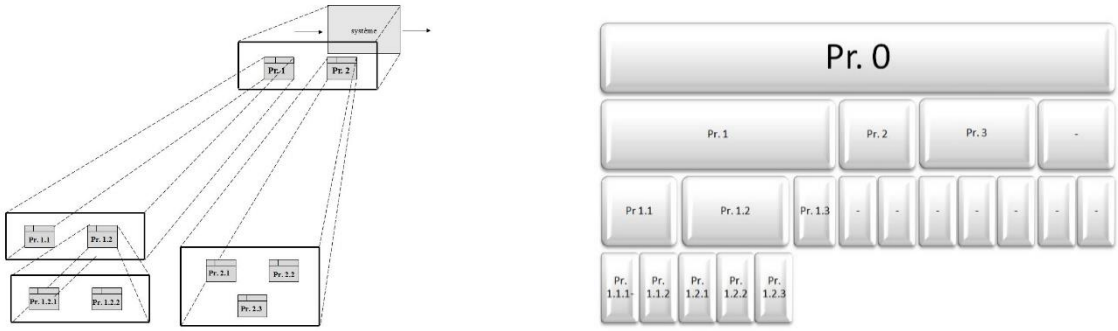


Figure 4: Examples of hierarchical representation

Active processors in an active environment (the system does)

The processors entered in the heart of the conceptual map will now be operated alternately taking into account the actions they produce, that is to say, in explaining how the input values (inputs) of each processor are transformed to become the output values (outputs). Modeling a working environment is modeling the activity which it carries out by the accomplishment of actions, of transactions and interactions. This step corresponds to the *second level of complexity of the archetype model* (which owns nine levels). Let's add one more level of complexification that the modeler can perceive and represent simultaneously: the autoregulation of processes is also recognized. It constitutes the third level of complexification of the archetype model. To account for the complexity of this regulation, it seems appropriate to propose to the modeler to sketch a data flow diagram resulting from the object oriented modeling approach, such a diagram graphically represents the data flow through the processes of a system. Note that this diagram « is interested in data processing but doesn't take into account the order, the decisions or the structure of the objects » (Rumbaugh et al., 1995, p. 178). It is in its interest to show how the output values are obtained from the input values, how these values are treated and how the system will behave. As we have said, it is during this relation between processors that new behaviors can emerge within the system.

Practically speaking, the data flow chart is generally built in successive layers which refine non trivial treatments. Any non trivial treatment must be described in a sub diagram. "The highest-level layer can be a single treatment or perhaps a single treatment to collect the entries, another one to process the data and another to produce final outputs » (Ibid., p.180). Figure 5 shows as an example, the diagram at its highest level of MOOC interface as an example and considered here as a DLE of the latest generation. The *third level f the archetype model* takes into account that we have self-regulating processes.

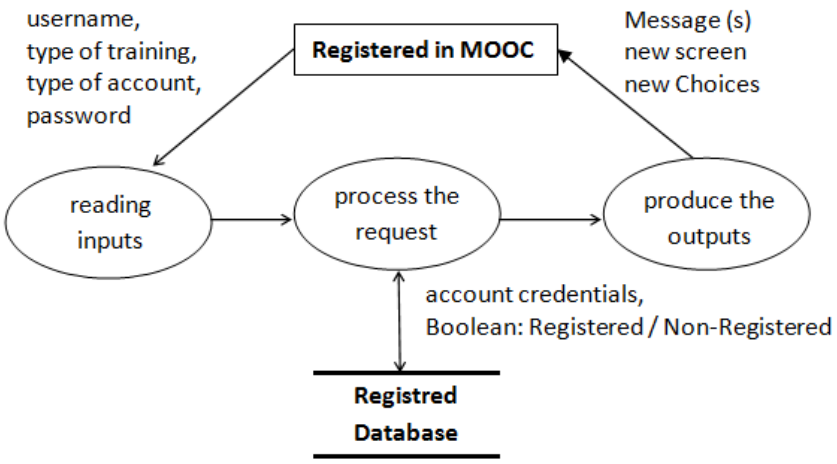


Figure 5: Data flow diagram of the highest level of the interface MOOC

Dynamic Perception processes (a system that evolves)

We have represented an active process in an active environment, i.e. a system "that works". This allowed us to locate the *fourth level of complexity of the archetype model*, highlighting the inter-relationships between processes at a specific moment in time. But the canonical model of the process (ibid., p. 47) shows that it is also suitable to represent the system which changes while "working" and to do this through time. Rumbaugh et al. (1995, p.87)

notes that "these aspects of the system, time-dependent and change-dependent, are grouped in the dynamic model…" of the object-oriented modeling. We therefore propose the modeler to adopt this model to explain this action jointly, the transformation over time. One is thus encouraged to describe the typical sequences, highlighting the events which provoked the actions. The traces left by these events will be useful for elaborating the diagrams of states which currently reflect the changes in the system's state which are expected at this level of complexity (Ibid. p.60).

A system to decide

A *fifth level* is added on to the stages of complexity of systemic modeling. The system becomes capable of deciding its own activity, of processing the information it produces and of making decisions about its own behavior. This level marks a milestone in the gradual process of complexity of the archetypal nine-level model. The first four levels characterize an active process which works in an active medium. It exists, it does, it informs itself and it transforms itself. The levels which follow show first a capacity to generate, treat and memorize information (*level 5 and 6*). Next they are capable of coordinating (*level 7*) and of developing new projects as well as showing imagination (*level 8*). Finally, the active process of developing a capacity of autofinalisation which allows it to decide its future, to make choices about its own orientation (*level 9*).

CONCLUSION

Since it is considered as a complex phenomenon and as an object of study, a latest generation digital learning environment such as a MOOC can advantageously be represented and studied in the paradigm of systemic modeling of complexity, this is the hypothesis we put forth in this contribution. We apply the constructivist approach to better understand this emerging phenomenon.

Considered also as an intelligible and finalized tangle of interrelated actions, the system usually produces a result which is greater than the sum of what would have been produced if each of its parts had been taken independently of each other. Hence, the concept of emergence which « rejects the possibility that the overall knowledge of a phenomenon can only result from the mere knowledge of its fundamental components » (Wikipedia) is introduced. We therefore propose to extend the modeling approach by identifying emerging phenomenon which is unique to digital learning environments by strengthening the link between the two. Le Moigne (1999, p.41) recalls : « The incompleteness of a model will not be a regrettable imperfection, but a necessary condition for anticipation, simulation and the possible emergence of new behaviors in this complex system ».

This comprehensive and systemic approach is currently being implemented by the Lisec research team (Strasbourg, France) and their findings will be published shortly. This contribution focuses on the relevance of the application of «complex systems modeling » for the modeling and study of a latest generation of digital learning environment as a MOOC for example.

References

Baron, G.-L. (2011). Learning design. *Recherche et formation*, 68 | 2011. Retrieved the 12th of January 2015 from the web site http://rechercheformation.revues.org/1565

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, Vol. 4 n 4, p. 469-496. Available on the net: http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17649

Develotte, C. & Mangenot, F. (2010). Feed-back correctifs dans des formations de tuteurs de langue en ligne (en synchrone et en asynchrone). Dans *actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010. Retrieved the 18th of August 2015 from the web site https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordinateurs-en-e/professionnalite-des-enseignants-se-former-dans-les-environnements-numeriques-d2019apprentissage/Feed-back%20correctifs.pdf

Meunier, J.P.et Peraya, D. (2004). *Introduction aux théories de la communication. Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique* (2ème édition revue et augmentée), Bruxelles, De Boeck.

Lemire, G. (2008). *Modélisation et construction des mondes de connaissances : Aspects constructiviste, socioconstructiviste, cognitiviste et systémique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, ISBN 978-7637-8755.

Le Moigne, J.L. (1999). La Modélisation des systèmes complexes, Ed. Dunod, Paris.

Peraya, D. (2003). De la correspondance au campus virtuel : formation à distance et dispositifs médiatiques. In Charlier, B. & Peraya, D. (Éd.). Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur (pp. 79-92). Bruxelles : De Boeck. Accès réservé à la communauté de l'Université de Genève : Retrieved from the web site : http://archive-ouverte.unige.ch/unige:29016

Peraya, D., Charlier B., et Deschryver, N. (2008). Dispositifs hybrides (14-24). In Pernin, J.-P. & Godinet, H. (dir.) (2008). Rapport de recherche 2005-2007, ACI « Terrains, Techniques, Théories ». Projet ACTEURS (Activités Collectives et Tutorat dans l'Enseignement Universitaire : Réalités, Scénarios et usages des TICE). Lyon, France : INRP. Retrieved from the web site of Eductice :http://eductice.ens-lyon.fr/EducTice/recherche/archives/acteurs/RapportProjetACTEURS.pdf

Peraya, D. et Bonfils, P. (2014). Détournements d'usages et nouvelles pratiques numériques : l'expérience des étudiants d'Ingémédia à l'Université de Toulon. *Sticef*, vol. 21, Retrieved the 6th of june 2014 from the web site of the revue posted on 25th of march 2014. URL : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/19-peraya-epa/sticef_2014_NS_peraya_19.htm#fn4

Rumbaugh, J., Blaha, M., Premerlani, W., Eddy, F. et Lorensen, W. (1995). *Modélisation et conception orientées objet*, Paris, Londre, Edition française revue et augmentée, Masson, Prentice Hall.

IDEC 2015

Open Educatıon In Internet Dıctıonarıes As A Combınatıon Of Technology, Socıety And Culture [1]

Mediha Sağlık Terlemez
Anadolu University, Open Education Faculty, Eskişehir/Türkiye
msaglik@anadolu.edu.tr

ABSTRACT
Anadolu University Open Education System has existed to date as a steadily developing/growing system in views of both the number of programmes and instructional content and materials since it was founded in 1982. Various attitudes (positive or negative) towards the system have been adopted by the students and graduates in the meantime. Reviews of these attitudes and studies on their reasons are fairly rare.
With the proliferation of social media, hypertexts, developed with the voluntary participation of users, have acquired the characteristics of a database of perceptions, comments and attitudes representing different sections of society as well as their numerous functions.
Ekşi Sözlük[2], founded in1999 as a format peculiar to Turkey and a collaborative structure providing an environment of free expression and broad participation, has ranked among the most used social media tools thanks to broad participation and access. It is observed that Open Education System has been subject of discussion under various and numerous topics and posts from its foundation to date. Thus, 16 years' experience is the point in question in this issue. This study is a content analysis conducted considering the feedbacks on the system, having departed from the idea that this experience may make it possible to draw inferences about the attitude towards the system of the community it represents. The study deals with the posts and topics about Open Education between 1999 and 2015.

INTRODUCTION
Turkey was introduced to Open Education System in 1982, when Anadolu University began to offer education. Although there had been practices of distance learning (such as Yaykur, correspondence course) in the country before, it was not until Open Education System that it became widespread, popular and people became familiar with it; one may as well say that Open Education System became synonymous with distance learning. Various appraisal patterns have been identified through students and graduates alike in the meantime. One may think that these patterns of perception, some positive and some negative, have developed and even have undergone changes in time; however, the number of the surveys and studies on the reasons of the results is fairly low.
With the proliferation of social media, hypertexts developed with the voluntary participation of users, have acquired the characteristics of a database of perceptions, comments and attitudes expressing different sections of society as well as their numerous functions.
Ekşi Sözlük was set up as a social media environment in a format peculiar to Turkey in 1999. Soon it ranked among the most used social media environments with such participation and access that even its founder hadn't expected; its likes emerged and steadily proliferated. The open access website, matching up with public sphere functions with its collaborative structure enabling a participatory environment of free expression, has the characteristics of a leading design nowadays. One can write on whatever topic they wish in the website, defining itself "a sacred source of information". In this respect, items and entries on practically all topics in question are available online. Although the general style of the dictionary seems like a humorous approach towards topics in question and such style has influence on a few of the posts within the scope of this study, it has been rarely observed in the posts. In other words, the posts in question are not generally humurous statements; and they are statements, sometimes brief and sometimes comprehensive, expressing experiences, judgements as to life, problems, likes, and appraisals. It is possible to notice the dissenting manner, present in the main structure of the dictionary, in some of these statements, as well.
Both Open Education System and *Ekşi Sözlük* have been subjects of discussion in a great number of posts and topics. It has been observed that there are many graduates and students of the system among the authors of *Ekşi Sözlük* and that a large group of authors who are not directly related to the system have edited posts about Open Education System. What has been observed through the posts examined is that the educational level of dictionary authors is generally tertiary education, and that they are composed of well-educated professional groups.

---

[1] This study was summarised from the book "Yalın İsim Üzerinden Kapsamlı Açılım: Ekşi Sözlük'den Açıköğretim Okumaları" (Comprehensive Definition Through A Simple Title: Open Education Readings From *Ekşi Sözlük*) by the author.

[2] "*Ekşi Sözlük"* literally means *"sour dictionary"*in Turkish.

AIM

It is obvious that Open Education System has been subject of posts and threads in numerous and various topics from 1999, when it was opened in Ekşi Sözlük, to date. Thus, a 16 years' feedback on this topic is in question.
This study has been conducted, accepting this as the feedback on Open Education System, having departed from the idea that this experience may make it possible to draw inferences about the attitude of the community it represents towards the system with the analyses to be carried out.

METHODOLOGY

This study is a web-based content analysis (*Ekşi Sözlük*). The main approach adopted for this analysis is the content-based approach. "Content-based approach is one of the approaches towards the analysis of the content used among internet users" (Çomu ve Halaiqa, 2014 s.27). In this approach, not users or authors, but the content itself is important.

Population-Sample and Limitations

The sampling of the study is composed of the data from the items found as a result of the search performed in the context of Open Education System's different pronunciations format as *aöf, aof, açıköğretim ve açık öğretim"* in *Ekşi Sözlük*, posts edited under these items, and that from additional contexts related to the system but not concerned with these contexts but can be found under *distance education, second university and Anadolu University"*. There are 67 topics and 1266 posts edited between 1999 and Feb 15, 2015 within the scope of the study.

Data Collection and Analysis

Recording units have been established with the data acquired through context search, and the smallest recording unit has been defined as a "post". The categories of topic and negative-positive attitude have been determined as analysis categories for the data gathered within the scope of the study.
As a result of the analyses carried out accordingly; six topics have been determined based on *Ekşi Sözlük* posts, and the posts present under the items in these topics have been examined in views of the attitudes.

FINDINGS AND INTERPRETATION

As a result of the searches through the relevant contexts, the topics have been classified under six main groups:

1. Open Education: Comprehensive Definition Through Simple Title
2. Being a graduate of Open Education
3. Second University with Open Education
4. Being a student of Open Education
5. Distance Learning- Open Education Relation
6. Anadolu University- Open Education Relation

Presentation of these items in views of attitudes has been featured in Table 1.

1. Open Education: Comprehensive Definition Through Simple Title

The first one of the items within the scope of the analysis is the overview on the system handled under the topic "Open Education: Comprehensive Definition Through Simple Title Results". It has been observed in the definition approaches, in which the system is generally overviewed, that the posts regarded as 'negative' account for 51 %, while the percentage of the positive posts is 24 % according to the results of Table 1. The percentage of no comment or only news posts found under this item is 25 %. Poor educational methodology and low levels of students' qualifications in comparison to formal education have been shown among the reasons for the negative attitude. It has been observed that the posts under this topic have stemmed from the negative perceptions of the Open Education System, and have voiced these negative attitudes.
It is obvious that the advantages of the distance learning lie beneath the positive approaches to the system as a result of the comparison with the formal education. Enlightening explanations about the topic have been included in these posts, which properly deal with the existential justification of distance learning.

Table 1
Ways of approaching topics

Topic Classification	Positive		Negative		No comment/ news		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Open Education: Comprehensive Definition Through Simple Title	152	24.0	322	51.0	158	25.0	632	100
2. Being a graduate of Open Education	168	62.5	73	27.1	28	10.4	269	100
3. Second university with Open Education	67	37.6	59	33.2	52	29.2	178	100
4. Being a student of Open Education	20	29.4	45	66.2	3	4.4	68	100
5. Distance Learning- Open Education Relation	21	30.9	28	41.2	19	27.9	68	100
6. Anadolu University- Open Education Relati	12	23.5	20	39.2	19	37.3	51	100
Total	**440**	**34.8**	**547**	**43.2**	**279**	**22.0**	**1266**	**100**

The definition approaches have been found to be based on the different components of the system, in addition to holistic view on the system, under the item in which how Open Education is defined under a simple title has been analysed and the highest number of posts have been edited. These have been found as follows according to the percentages of frequency of editing, respectively: overall view on the system, assessment and evaluation- pass and fail grading, support services, student affairs, exam organisation, learning environments, second university and graduation. These sub titles and approach rates are shown in the Table 2.

Although the percentages of negative and positive attitudes toward assessment and evaluation- pass and fail grading are close to each other, the percentage of negative attitudes is higher. With the changeover to the credit system in Open Education System, because bell curving may result in lower grades, this result has been regarded as 'positive' by a group, whereas the same result has been considered 'negative' by those who find it too easy. Various problems are said to have been encountered by students particularly in the period of changeover to credit system.

Support services and student affairs have been determined as two areas in which negative attitudes have been observed with a higher frequency. The issue of long queues in front of the offices especially during the registeration and re-registeration periods has been frequently mentioned as the main reason for negative attitude in this area. Furthermore, the failures occuring in the online system during exam periods have been mentioned among the negative appraisals.

Exam organisation has been determined as the topic having the highest percentage of negative attitudes among the topics handled in this context. As far as year 2015 is concerned, Open Education System administers at least four exams in an education year for undergraduate programmes, all of which one and a half million active students take in 107 different exam centres across the country. As exam organisation is a process which should be planned in a detailed way and carefully administered, it is made in accordance with some rules and regulations. The arrangement of exam venues for students is made on the basis of adress information system. Nevertheless, the issue provoking the most intense critisism in the exam organisation context is to enter exams fairly far away from students' residential adresses. The rate of negative attitudes is high in this topic for this reason.

Table 2
Approaches on the basis of topics in the definition posts

TOPICS	Positive	Negative	Observation, news, information	TOTAL	%
1. System (overall)	58	97	38	193	**30.5**
2. assessment and evaluatio pass and fail grading	39	48	57	144	**22.8**
3. Support services and student affairs	24	70	31	125	**19.8**
4. Exam organisation	6	46	10	62	**9.8**
5. Learning environments	14	12	-	26	**4.1**
6. Second university	13	3	7	23	**3.6**
7. To graduate	9	6	5	20	**3.2**
8. Others	12	17	10	39	**6.2**
Total	**175**	**299**	**158**	**632**	**100**

The learning environments offered to students in the Open Education System are printed materials, e-learning services, academic consultancy services, and TV programmes. Considering the appraisal of learning environments in the context of this topic, it has been observed that positive attitudes towards the topic have prevailed in the context of books and particularly e-learning environment. The failures in access to e-learning environments have decisive role in the negative attitudes.

It has been observed that the topic of second university has the highest number of positive attitudes among the topics mentioned in the Open Educatiin definitions. The opportunity of second university has been mentioned as a chance by those who haven't been able to attend a department they desire before, and the issue has been approached by highlighting the advantages of receiving distance education. Positive contributions of the opportunity of second university to students in their self-improvement and their social standing have been emphasised in the relevant posts. It has been observed that few negative approaches to the topic are the thoughts of those who adopt negative view on distance learning and don't believe the benefits of having a second university degree.

The topic of graduate and graduation results as the outputs of Open Education System has been one of the subjects in which the positive views prevail. What the positive attitudes in this topic have in common is the grant of the equal rights to the university graduates by law; furthermore, the opportunity of short-term military service the system offered for men is particularly emphasised.

2. Being An Open Education Graduate

The second most commonly mentioned topic after the definitions under the title of Open Education has been the subject of graduate-graduation. The way of approach to the issue of graduates and graduation as the outputs of Open Education System has been found more meaningful in views of the appraisal of the overall system because they have been focused on the results. The value attached or positive attitude towards the outputs and the contrary negative views have been seen as results associated with the system, as well.

The percentage of positive attitudes under this title (Table 1) has been found 62,5 %; that of negative attitudes, 27,1 %; the percentage of the pure news entries, 10,4 %. It seems that the level of positive attitude towards being an Open Education graduate has become higher with the observation and experiencing of the graduation offers, and this positive attitude has been expressed. In this context, the Open Education System has been appraised and found positive in views of having the same rights as the graduates of the other higher education institutions and the quality of the outputs of some higher education foundations. References to the negative prejudgements about the Open Education System have been criticised, and the prejudgements deemed to be wrong have been clarified.

The basic reasons for a negative attitude towards being an Open Education graduate are based on the discussion on the quality of formal education - distance learning, and already existing negative prejudgements.

The general conclusion of the detailed analyses of topics and posts in this context is that the view finding 'Being an Open Education graduate' valuable outweighs.

3.Second University with Open Education

The third of the analysis titles, whether it is within the scope of being a student, is the issue of "second university", differing as a result of its mission and expressed under different titles. It ranks the third in views of percentage of post edition about the topics, too.

The opportunity of attending the second university with open admission, offered to students or graduates of higher education programmes, differs as a selection on a voluntary and optional basis. With its such properties, the system at least remains independent of the prejudgement of "integrating with the system without being able to enter a higher education programme". Therefore, the attitude towards a second university opportunity included in the Open Education System is expected to shift. The context of second university has been analysed on the basis of this assumption, and the results have confirmed it.

As a result of analysing the attitudes towards second university with Open Education, it has been found out that the percentage of positive attitudes in Table 1 (37,6 %) is high in comparison to that of negative attitudes (33,2 %) and that there have been meaningful levels of pure news-information content posts (29,2 %).

As for the reasons for the positive attitude, it has been shown as follows: The opportunity of completing the programmes offered to those who have had no chance of attending before, the contributions of second diploma to personal self-improvement and social standing, and taking advantage of being a student again.

The reasons for negative attitude are that being a graduate of Open Education System is a disadvantage, that it has no contribution to personal self-improvement and social standing contrary to the reasons put forward among the positive ones, and that it places a huge burden on a person attending another programme (MA, PhD etc) at the same time.

4. Being An Open Education Student

Approaches to the topic "student and studentship", the most important component of the system, have been considered in the context of "being an open education student". In this context, while the percentage of positive attitudes is 29,4 % according to the results of Table 1, the percentage of the negative attitudes is 66,2 %.

The general conclusion of this context is that, in line with the student profiles of Open Education System, those who act aware of being a student in a higher education institution have been appreciated and their promotion has been supported. Again, with reference to the student profile, some negative attitudes have been expressed considering the student groups who underestimate their studentship in the system and exploit this state (as a reason for staying in Eskişehir or only for taking advantage of student discounts etc). Furthermore, it has been observed that negative prejudgements against the Open Education System have a decisive role in this view.

5. Distance Learning-Open Education relation

The fifth of the analysis topics is the relation between distance learning and Open Education. In addition to the investigation of main contexts, distance learning title has been examined for the purpose of determining how the content of this education has been commented on in *Ekşi Sözlük*. According to the Table 1, while the percentage of positive attitudes towards distance learning is 30,9 %, those of negative attitudes and no comment news have been found 41,2 % and 27,9 %, respectively.

It has been found that in the distance learning definitions there exist different approaches employed both from the characteristics of the methodology and present distance education practices; consequently, the appraisals have been separately examined in terms of practice and theory, and it has been observed that the negative attitudes are higher in both practical and theoretical terms. In *Ekşi Sözlük*, the practices have been examined both in comparison to the formal education and on the basis of the shortcomings of the mentioned or observed practices. At theoretical level, the educational methodology has been compared with formal education, and has been assessed in views of their strengths and weaknesses. As a result of the analyses under this title, it has been concluded that distance learning is an educational method which hasn't been fully adopted yet. In this regard, what should be examined in another study is how the view on distance learning shapes the attitude towards Open Education and how the practices of Open Education shapes the view on distance learning.

6. Anadolu University-Open Education relation

The last one of the analysis topics is the relation between Anadolu University and Open Education. Open Education System is naturally a system associated with Anadolu University. In general, while negative views (39,2 %) outweigh in the attitude of the posts in this context (Table 1), the percentage of positive attitudes has been found 23,5 %.

In this context, how Open Education System is associated with Anadolu University has been investigated, and the association is as follows:

1. Mentioning Open Education, too, while defining Anadolu University, that means, accurately perceiving the system as a part;
2. Adressing Anadolu University only as Open Education or in a way only focused on Open Education, that means, wrong perception

According to the first context, when Anadolu University is considered as a superset of Open Education System, that means, when it is perceived with a correct positioning, it has been found that the number of positive attitudes increases. When Open Education System is associated with Anadolu University in the second context, this wrong perception is regarded as a negative state especially by the students in the departments of formal education (in the departments other than Open Education System) in that they can't explain themselves about the type of education they receive. Even if the number of posts analysed are not enough to make generalisations, the result of this heading is that "Open Education" is not well recognised and accurately perceived by a sector of the society. Likewise, it has been observed that such headings

as "Open Education University" or "Mistaking Anadolu University for Open Education" have been opened about this topic.

CONCLUSION

It would be a better approach to give a general overview of the study results taking different variables into consideration. The first of these is that the study results can only be generalised for the group *Ekşi Sözlük* authors represent. According to the researcher, the author group of the dictionary is composed of active internet users, most of whom are at higher education level and volunteer to participate in the social media environments. The number of users, rather than the authors, is significant in views of dissemination of the ideas written. The statistics indicate that the website may have ranked the third behind Facebook and Twitter in the number of users, and that the users aren't those who have entered the website once but have visited there continuously (ConnectedVivaki Business Intelligence, 2014). Although there is no data about the identities of the users, it is possible to deduce that they are composed of relatively young people who take part in the group of active internet users. All the posts about Open Education are made available by these users. Thus, this may be thought to play a role in the perception of a huge mass other than the author group.

Assessing the attitude towards the topics of being a graduate of and a student in Open Education, it will be an accurate approach to take into consideration the attitude towards the higher education across Turkey as well as Open Education. Although this comparison is so broad as to be the subject of another study, the topic explicitly expressed in the posts within the scope of the study has been discussed in views of the education qualities of some universities, as it has been handled in terms of graduation of a formal higher education programme in Turkey and limited employment opportunites. Approaches related to the topic have been further discussed under numerous titles such as "Being a student in Turkey" or "being a university student".

There is no available data about the open identities including the states of studentship of the authors of the dictionary. However, the impression received from all the posts within the scope of the study is that generally the positive attitudes have been displayed by the active student groups and a group of people who have no relation with Open Education have agreed on these positive attitudes. In line with the qualifications of the target group of distance learning, this group, who may be called 'the outsiders', are aware of the students particularly both working and studying in the system because of domestic and economic reasons, and they have shaped their attitudes on the basis of this awareness.

The most significant problem of the active Open Education students, whose aims are to graduate from the target higher education programme, is that they remain within the system with the idea that the negative attitudes towards the system, they are involved in, diminish the value of their studentship and graduation, and thus they are unfairly treated. That means, the real students are adversely affected by the negative attitudes repeatedly expressed by means of such tools as social media. Likewise, the positive attitudes and different voices have impacts through this network of dissemination and interaction, too.

References

Açıkgöz, Tuğba ve Hatice Büber. "**Eks ısozluk as a Learnıng Platform"** Spring 2012 Independent Study Final Report School Of Information Sciences University Of Pittsburgh.
http://www.pitt.edu/~peterb/indepstudies/2970-AcikozBuber-122.pdf (Erişim tarihi: 12.11.2014)

Alan, Ümit .**"Kutsal bilgi kaynağı "ekşi sözlük" üzerine…"** (2010)
https://yenimedya.wordpress.com/2010/06/27/kutsal-bilgi-kaynagi-eksi-sozluk-uzerine/ (Erişim tarihi: 12.11.2014)

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Web Sayfası
http://aof.anadolu.edu.tr/ (2015)

Anadolu Üniversitesi-İkinci Üniversite Web Sayfası
http://ikinciuniversite.anadolu.edu.tr/BirDiploma.html (2015)

Armağan, Ahsen ve Şadiye Deniz "**Çocuk İstismarının Sosyal Paylaşım Platformlarında Temsil Biçimleri: Pozantı Cezaevinde Kalan Çocuklar Örneğinin Ekşi Sözlük'te Sunumu"** the Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, Volume 5 Issue 7, December 2012, s. 69-88.
http://www.jasstudies.com/Makaleler/1444904971_arma%C4%9Fanahsendeniz%C5%9Fadiye_69-88.pdf (Erişim tarihi: 21.01.2015)

Battal, Ahmet." **Kamusal Alan: Publıc Sphere"**
http://www.turgutozal.edu.tr/ugoktas/contents/abattal/files/kamusal%20alan(1).pd (Erişim tarihi: 21.12.2014)

Bayraktutan, Günseli ve diğerleri **"Sosyal Medyada 2011 Genel Seçimleri: Nicel -Nitel Arayüzey İncelemesi",** Selçuk İletişim Dergisi, 7(3) 5-29 (2012) ISSN: 1302-2865, sayfa.5-29.
http://www.selcuk.edu.tr/dosyalar/files/009/dergi/6/temmuz2012.pdf (Erişim Tarihi: 18.01.2015)

Bilgin, Nuri. **Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi-Teknikler ve Örnek Çalışmalar.** Siyasal Kitabevi, Ankara 2006.

Bilişim Dergisi. Dosya: Etkileşimli Tematik Sözlükler ve Sosyal Medya Yıl: 40, Sayı: 140, 30.01.2012, s. 17-69.
http://www.bilisimdergisi.org/s140/pages/s140_web.pdf (Erişim tarihi: 07.12.2014)

Binark, Mutlu. "Yeni Medya Çalışmalarında Yeni Sorular ve Yöntem Sorunu "**Yeni Medya Çalışmaları** (Derleyen: Mutlu Binark) Dipnot Yayınları, Ankara: 2007, s.5-20.

https://yenimedya.files.wordpress.com/2009/07/yeni-medya-calismalari.pd (Erişim Tarihi: 22.01.2015)
Bozkurt, Aslıhan ve Serdar Biroğul. "**Bilgiyi Kümülatif Bir Şekilde Oluşturup Paylaşan Siteler: Etkileşimli Sözlükler**" Bilişim Dergisi. Dosya: Etkileşimli Tematik Sözlükler ve Sosyal Medya Yıl: 40, Sayı: 140, 30.01.2012, s. 16-19.
http://www.bilisimdergisi.org/s140/pages/s140_web.pdf (Erişim tarihi: 07.12.2014)
Connected Vivaki Business Intelligence **Hangi Site Ne Kadar Tıklanıyor? –** Aralık Ayı Gemius Verileri http://www.connectedvivaki.com/hangi-site-ne-kadar-tiklaniyor-aralik-ayi-gemius-verileri-2/ Erişim: 28.02.2015
Çini, Pelin. "**Sözlükçüler Hayat Felsefesini Yazdırıyor"** Milliyet Gazetesi –Köşe Yazası http://www.milliyet.com.tr/-sozlukculer-hayat-felsefesini-yazdiriyor-/pelin-cini/cumartesi/yazardetay/03.03.2012/1510564/default.htm (Erişim tarihi: 24.12.2014)
Çoban, Barış (Hazırlayan). **Sosyal Medya Devrimi.** Su Yayınları, İstanbul: 2014
Çomu, Tuğrul ve İslam Halaiqa. "Web İçeriklerinin Metin Temelli Çözümlemesi" **Yeni Medya Çalışmalarında Araştırma Yöntem ve Teknikleri.** Derleyen: Mutlu Binark, Ayrıntı Yayınları, İstanbul: 2014 s. 26-87
Doğu, Burak, Zehra Ziraman D. Emrah Ziraman **"Web Based Authorship in the Context of User Generated Content, An Analysis of a Turkish Web Site: Eksi Sozluk"** 2 Şubat 2009, http://www.inter-disciplinary.net/wp-content/uploads/2009/02/dogu-paper.pdf (Erişim tarihi: 15.01.2015)
Dursun, Oktay .**"Kutsal bilgi kaynağı "ekşi sözlük" üzerine…"** https://yenimedya.wordpress.com/2010/06/27/kutsal-bilgi-kaynagi-eksi-sozluk-uzerine/ (Erişim tarihi: 15.012015)
Ekşi Sözlük
https://eksisozluk.com/entry/48015427 (2015a) (Erişim Tarihi: 28.01.2015)
https://eksisozluk.com/entry/30459498 (2015b) (Erişim Tarihi: 28.01.2015)
https://eksisozluk.com/entry/35251754 (2015c) (Erişim Tarihi: 28.01.2015)
Erdem, Ramazan ve Necla Bayrak. "**Türkiye'deki Yönetim ve Organizasyon Otoritelerinin 'Ekşi Sözlük' Perspektifi İle İncelenmesi"** Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi Cilt 2, Sayı 2, 2010 ISSN: 1309 -8012, s.105-110.
http://www.sosbilko.net/dergi_SBD/arsiv/2010_2/12ramazan_erdem.pdf (Erişim tarihi: 23.01.2015)
Eren, Abdurrahman. "**Özgürlükler Mekanı Olarak Kamusal Alan"** 2005, s.96-124.
http://www.erzincan.edu.tr/birim/HukukDergi/makale/2005_IX_2.5.pdf (Erişim tarihi: 18.11.2014)
Fiske, John. **İletişim Çalışmalarına Giriş**. Çeviren: Süleyman İrvan, Pharmakon Yayınları, Ankara 2013.
Güneş, Bahadır. "**Genel Ağ (İnternet) Sözlüklerinde İntikam/Öç ve İlgili Kavramlar"**
Acta Turcica Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi, Yıl III, Sayı 1/2, Ocak 2011, s.242-254.
http://www.actaturcica.com/sayi5/iii_1b_6.pdf (Erişim tarihi: 13.12.2014)
Gürel, Emel, Mehmet Yakın. "**Ekşi Sözlük: Postmodern Elektronik Kültür**" 2007
http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/emet_gurel_mehmet_yakin_eksisozluk.pdf (Erişim tarihi: 13.12.2014)
Habermas, Jurgen (1964) "Kamusal Alan". **Kamusal Alan**. Editör: Meral Özbek, Hil Yayınları, İstanbul 2004, s. 95-102.
Kapanoğlu, Sedat. (Röportaj) **"Her tür eleştiri yayılsın ki insanlar, "zırva eleştiri" ile "hakkaniyetli övgü" skalasını ölçebilir hale gelsinler"** Bilişim Dergisi. Dosya: Etkileşimli Tematik Sözlükler ve Sosyal Medya Yıl: 40, Sayı: 140, 30.01.2012, s. 28-35.
http://www.bilisimdergisi.org/s140/pages/s140_web.pdf (Erişim tarihi: 07.12.2014)
Özgül, Gönül Eda. **"Bir Görme Biçimi Olarak Yeni Medya: Kamusal Bir Alan İmkânının Araştırılması"** Journal of Yasar University 2012 26(7) s. 4526 – 4547.
http://journal.yasar.edu.tr/wp-content/uploads/2012/10/26_Sayi_8_makale_gonul_eda_ozgul.pdf (Erişim tarihi: 15.12.2014)
Öztürk, Hande." **Ekşi Sözlük'ün Sosyal Medyanın Temel Özelliklerine Uygunluğu"** 21.05.2014
https://www.okuyucu.com/oku/eksi-sozlukun-sosyal-medyanin-temel-ozelliklerine--3050 (Erişim tarihi: 13.12.2014)
Reinhard, Karin ve Diren Bulut. " **Social Media in a Dictionary Format: Online Community Of Eksisozluk.Com"** Quarterly Review of Business Disciplines – Volume 1, Issue 3, November 2014, 241-253.
http://iabdnet.org/QRBD/V1/Issue 3/1329 Reinhard Final.pdf (Erişim tarihi: 22.01.2015)
Soylu, Fırat. "**Designing Online learning Communities: Lessons from Ekşisözlük"** 2009
http://www.eurodl.org/?p=archives&year=2009&halfyear=2&article=366 (Erişim tarihi: 13.12.2014)
Taşdemir, Babacan ve Rafet Çevik. **"Hâkim Tasarım ve Ekşi Sözlük: İnternet'in Dönüşümünü Anlamak"** İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi - Sayı 37 / Güz 2013 Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Süreli Elektronik Dergi, s.22-39.
http://iletisimdergisi.gazi.edu.tr/site/index.php/IKAD/article/view/29/60 (Erişim tarihi: 18.02.2015)
Terlemez, Mediha. "**Yalın İsim Üzerinden Kapsamlı Açılım: Ekşi Sözlük'ten Açıköğretim Okumaları**" Nisan Kitabevi, Eskişehir 2015.
Uçar, Aslı. **"Ekşi Sözlük: Format Sözlükçüleri Gözetliyor**" 2007, s.39-43.
http://www.millifolklor.com/tr/sayfalar/71/07.pdf (Erişim tarihi: 13.12.2014)
Uçkan, Özgür. "**Sözlükler: Türkiye İnternet Kültürünün Vazgeçilmezi**"
Bilişim Dergisi. Dosya: Etkileşimli Tematik Sözlükler ve Sosyal Medya Yıl: 40, Sayı: 140, 30.01.2012, s. 22-27
http://www.bilisimdergisi.org/s140/pages/s140_web.pdf (Erişim tarihi: 07.12.2014)

Yegen, Ceren. "**Demokratik ve Yeni Bir Kamusal Alan Olarak Sosyal Medya"** ANEMON Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi ISSN: 2147-7655 Cilt:1 Sayı:2 Aralık: 2013, s. 119-135.
http://www.alparslan.edu.tr/anemon_dergi/dokuman/8.pdf (Erişim tarihi: 19.12.2014)
Yükselbaba, Ülker." **Kamusal Alan Modelleri ve Bu Modellerin Bağlamları**" İÜHFM C. LXVI, S.2, 2008, s. 227-271
http://journals.istanbul.edu.tr/iuhfm/article/viewFile/1023010507/1023009744 (Erişim tarihi: 19.12.2014)

IDEC 2015

Sanatsal Baskı Öğretim Yöntemi Aracılığıyla Buluşsal Ve Bilimsel Öğrenim Farkındalığının Arttırılması

Güldane Araz Ay
garaz@anadolu.edu.tr

Özet
Fen bilimleri, beşeri bilimlerde ya da sanat alanlarında başarılı olmak için yaratıcı bakış açısı olmazsa olmazdır. Yaratıcılığı da soyutlama olmadan düşünmek mümkün değildir. Bilim insanı problemleri soyutlayarak, sorunların temeline iner. Bu çerçevede öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcılıklarını, soyutlama yeteneklerini arttıracak ve bilimin gündelik hayata uygulanabileceğini gösterecek yöntem bilgisine sahip olması gerekmektedir. Resim sanatı yaratıcılığı arttırdığı bilinen yöntemlerden biridir. Bu sanat dalı yaratıcılığı geliştirmeye ve arttırmaya amaçlayan birçok yöntemi içermektedir. Baskı tekniği de bu amaca hizmet eden resimsel yöntemlerden biridir. Sınıf ortamında uygulanabilmesi için geliştirilen "sınıf ortamında baskı resim eğitim yöntemi" yapılan resmin kalıp kullanılarak renklerine ayrıştırılması ve yeniden birleştirilerek, analiz, sentez ve soyutlama yeteneğini geliştirmesinin yanı sıra matematiksel düşünme becerisini kullanmayı da gerektirmektedir. Buluş yolu ile eğitimin önemli bir uygulaması olan bu çalışma ile; sorunlara çözüm üretilebilmesi, bilgi birikimini kullanılması, analiz sentez yolu ile yaratıcı teknikler geliştirilmesi, matematiksel çözüm önerilerinin geliştirilmesi, birden fazla rengin aynı koşullar ile üst üste gelerek deneysel etkiler yakalanması, iki ayrı disiplin olan sanat ve bilimin baskı resim sayesinde hayatın içinde ve çözüm odaklı olduğunu fark ettirmeyi hedeflemektedir. Bu hedefler ile beklenen, bilimsel yönteme ve baskı resim yaparken öğrendikleri soyutlama yeteneğine sahip olan öğrencilerin, aynı yetenekleri fen bilimlerine de uygulamaları mümkün olduğu sonucuna somut verilerle ulaşılmasıdır.

IDEC 2015

Technology Ownership And Academic Achievement Status Of Learners At Anadolu University Open Education System Between 2011 And 2014

Sinan Aydın
Open Education Faculty, Anadolu University, Turkey
snaydin@anadolu.edu.tr

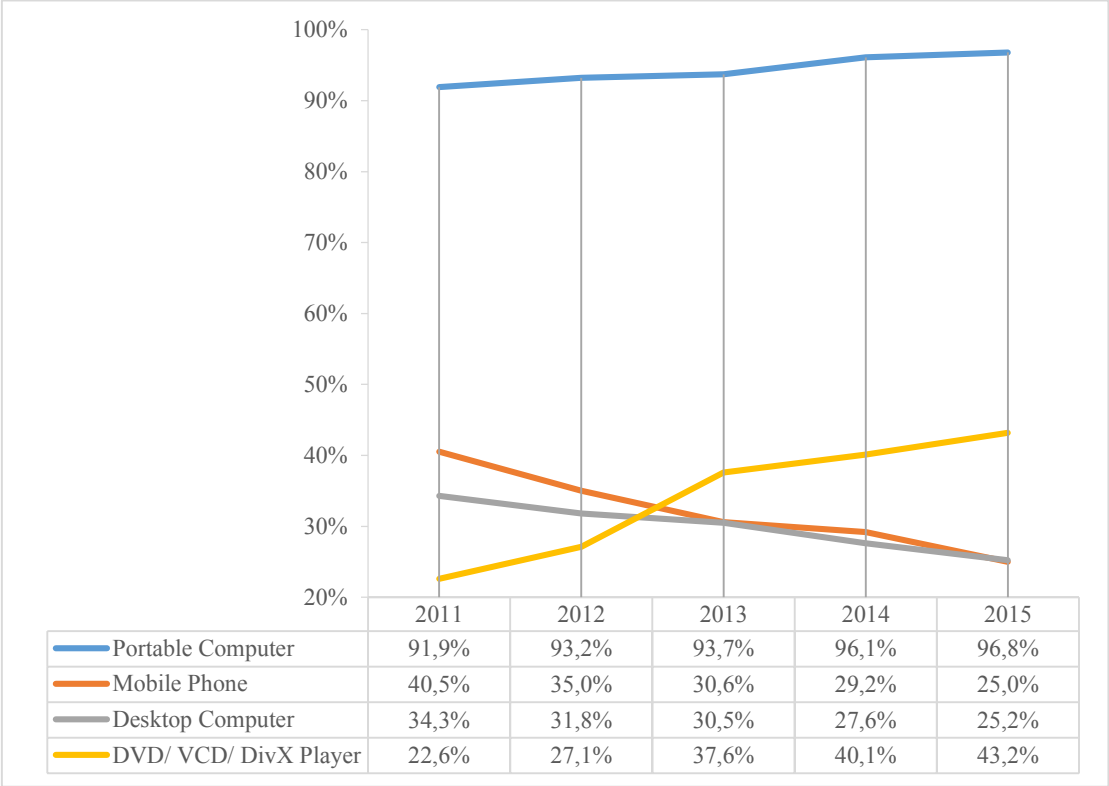
Aylin Öztürk
Open Education Faculty, Anadolu University, Turkey
aylin_ozturk@anadolu.edu.tr

ABSTRACT
The aim of this study is to analyze the technology ownership data of learners who were enrolled in Anadolu University Open Education System between 2011 and 2014, and to assess its current state, to investigate the changes in this four-year-period, and to explore whether there is a link between learners' technology ownership and academic achievement. The data set that was obtained by combining the questionnaire data, which included technology ownership and internet access opportunities for learners who were enrolled between 2011 and 2014, with their academic achievement information was analyzed. The changes and trends in technological device ownership during these four years, and interpreted the relationship between technological device ownership and academic achievement were interpreted. In addition, learners' computer usage levels, internet access possibilities, usage purposes and TV connection types were investigated. 722,399 questionnaire data were analyzed to determine technology ownership and 438,363 questionnaires were analyzed to determine whether there is a difference between technology ownership and academic achievement. As a result of these analyses, it was determined that there was an increase in mobile phone and tablet computer ownership, while there was a decline in MP3/MP4 players, VCD/DVD players, phone and television ownership. As a result of independent two sample t tests that was conducted at a 95% significance level, it has been found that there was a difference in academic achievement between the learners who have and do not have computer, handheld computers and tablet computers.

Keywords: Open Education, Open and distance learning, Learners' technology ownership, Academic achievement.

INTRODUCTION
The usage of information and communication technologies has been rapidly increasing in the 21st century and technology permeates all aspects of our lives. Usage of technology and advancements in internet technologies have affected and transformed learning environments as well. Online learning environments, that are independent of location, time and space, are commonly preferred and have become more advanced, varied, personalized and mobilized as time has gone on. Parallel to advancements in technology, online materials have begun to be used alongside printed materials in open and distance learning environments. Learners' ownership of appropriate technologies is important from the perspective of their inclusion in the system and their benefitting from the services provided in an efficient way. Effective use of technological devices such as computers, smartphones and tablet computers in open and distance learning, which find widespread usage in daily life as well, allows learners to access different learning environments and content.

Technological device ownership is important for learners to have fast and effective access to learning and information resources. In the 2000s, learners' access to technological devices and environments dramatically increased. According to the results of a 2015 study conducted by the Turkish Statistical Institute (TurkStat) on Information Technology Ownership in Households between 2004-2015, the percentage of households that have access to the internet is 69.5%, while the percentage of households that have at least one mobile phone is 96.8%. When internet usage purposes were examined, it was seen that usage of social media ranks first, and use of portable devices has increased. On the other hand, an Information and Communication Technology (ICT) Usage Questionnaire in Households and Individuals (2015) conducted by TurkStat shows that 41.3% of participants use the internet to search for information about education, apprenticeship, or private tutoring and courses. It can be argued that increase in access to the internet and use of portable devices, as well as provision of online content, will help learners have easier access to educational content and facilitate mobile learning in becoming more widespread. Figure 1 shows households' technology ownership rates in TurkStat's 2015 questionnaire.



	2011	2012	2013	2014	2015
Portable Computer	91,9%	93,2%	93,7%	96,1%	96,8%
Mobile Phone	40,5%	35,0%	30,6%	29,2%	25,0%
Desktop Computer	34,3%	31,8%	30,5%	27,6%	25,2%
DVD/ VCD/ DivX Player	22,6%	27,1%	37,6%	40,1%	43,2%

Figure 1. Information Technology Ownership in Households (2011-2015)
Note: Data obtained from http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028.

It can be claimed that advancements in information technologies, increase in personal internet usage and speed, proliferation of access from anywhere, and widespread use of cloud computing have all increased use of portable computers, mobile phones and all other similar portable devices. It can also be said that this situation is important for the educational institutions that provide learning services independent of time and space, and that it should be analyzed by these institutions. Technology is an instrument that supports and makes learning easier. From the perspective of online learning environments, learners' technology ownership and use of technology for learning purposes can affect their achievement. In open and distance learning systems, in order for learners to use resources in an effective way, they need to have suitable technologies and should be able to use them. It can be assumed that since technology ownership increases possibilities for access to information, it also increases academic achievement. However, many research studies in the literature show that the opposite of this can also be possible. Within this context, it would be wise for institutions to investigate their own learners' technology ownership and usage.

The objective of this study is to analyze the technology ownership data of learners who were enrolled in Anadolu University Open Education System between 2011-2014, to make an assessment about the current situation, to analyze the changes in this four year period, and to investigate whether there is a difference between technology ownership and academic achievement. The study also analyzes learners' computer usage levels, internet access possibilities, internet usage purposes and television connection types. 722,399 questionnaire data pertaining to participants have been analyzed to determine technology ownership whereas 438,363 questionnaire participants' data have been analyzed to determine the difference between technology ownership and academic achievement.

LITERATURE REVIEW

The literature is rich with many related studies on learners' technology ownership. However, results of these studies differ with respect to learners' age differentials, level of education, income level, and the countries they are in. When the relationship between learners' technology ownership and academic achievement is analyzed there is no consensus in the literature. With the same variables and different samples, researchers found positive, neutral and negative relationships, which also point to the fact that it will be appropriate for institutions to carry out studies about their own learners.

In the study titled "Students, Computers and Learning: Making The Connection, PISA" which was commissioned by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) in 2015 and which included more than 70 countries, it was mentioned that learning environments should be designed in such a way as to allow for digital skills, and that technology can make significant contributions in good learning environments. The study showed that in 2012, 96% of 15-year-old students in OECD countries had a computer at home, but only 72% of them used desktop, laptop or tablet computers at school. The study mentioned that while the learners who spent little time on computers at school had the best learning outputs, the learners who used computers frequently at the schools ranked among the last ones with respect to learning outputs. The same study gave the rate of Turkish learners who had at least one computer in 2012 as 70.7%, the ones who had two or more computers as 4.1% and learners who had computer availability at school as 48.7%. According to the same study, daily out-of-school internet usage duration was 52 minutes on weekdays and 15 minutes at school on weekdays, and these figures were below the OECD averages. The rate of students who made a search on the internet for schoolwork at least once a week was 28% at school and 50.2% out of school. The study mentioned that on average learners in OECD countries were online more than two hours and the internet was being used mostly for entertainment purposes. The usage rate of mobile computers has increased in schools. In countries where internet usage is low for schoolwork, a faster progress has been observed in the reading levels of learners. Likewise, a negative relationship has been found between computer usage level and performance at the schools that were above the OECD averages. This study particularly emphasized that appropriate usage of technology in well-designed learning environments could enhance academic achievement, otherwise technology usage either would not make any contribution to academic achievement or it would affect it in a negative way.

In an Educause Center for Analysis and Research (ECAR) study in 2014 that included 213 universities, 15 countries and more than 75,000 learners, learners' technology experiences, the devices they owned, the way they use them and their technology perceptions were analyzed. The study determined that ownership of mobile devices, such as smartphones and tablets, increased dramatically while there was not a significant upward trend in laptop and e-reader ownership. The same study also investigated use of e-readers, tablets, smartphones and laptops for academic purposes, and observed that there was an increase in the usage of these devices between 2012-2014, while the biggest increase was observed in the usage of tablet computers and smartphones. The usage ranking of the devices for academic purposes in descending order was as follows: laptop, smartphone, tablet and e-reader. When one looked at the degree of importance of the devices with regards to academic achievement, the ranking stayed the same. Between 2013 and 2014, the importance of all devices except laptops with regards to academic achievement decreased. Looking at the results of this study, it can be said that the usage of tablet computers and laptops in particular will be more widespread in the coming years.

There are some studies which found a positive relationship between technological device ownership and academic achievement. In Ahlan, Atanda and Shehu's (2014) study that was conducted in Ilorin University, the researchers investigated performance-increasing effects of computer aided tests on the academic performance of learners, their acceptance and how they can be developed further. They also analyzed the relationship between computer ownership and academic performance. The study concluded that there is a positive relationship between technology ownership and academic performance. In a study conducted by Judge (2005) on 1,601 nursery students and first graders, a positive relationship was found between computer usage and access and academic achievement. Jackson et al. (2006) analyzed the relationship between internet usage at home and the academic achievements of 140 lower income learners and found a positive relationship. The age variable did not lead to a change in this situation. In other studies, a positive relationship was found between ownership of home computers and school performance (Attewell and Battle, 1999; Beltran, Das and Fairlie, 2006).

In the studies which found a negative relationship between technological device ownership and academic achievement, it has been particularly emphasized that learners' concentration levels are lessened while studying because of usage of social media, messaging or chatting, and therefore they are unable to use their time effectively. In the study conducted by Lepp, Barkley and Karpinski (2013) a negative relationship was found between cellphone use and academic performance. In their study on university students, Jacobsen and Forste (2011) found a negative relationship between electronic device usage and grade point averages. The researchers found that learners were spending too much time with electronic devices and this negatively affected their academic performance. Likewise, Paul, Baker and Cochran (2012) found a negative relationship between social network use and academic performance.

On the other hand, there are also some studies which found no relationship between technological device ownership and academic achievement. In their research conducted on 101 tenth grade students, Hunley et al. (2005) did not find a significant relationship between computer usage and academic achievement. Using Program for

International Student Assessment (PISA, 2000) data, Bielefeldt (2005) analyzed the relationship between learners' technology usage and their academic achievements. Bielefeldt did not find a significant effect of having access to computers at school on mathematics and reading skills; however he found that having access to computers at home had a negative effect on academic achievement. In their study, which was conducted with 1,123 learners between sixth and tenth grades, Fairlie and Robinson (2013) did not find any relationship between having home computers and academic achievement.

METHODOLOGY

In this study, the data that was obtained from questionnaires applied to individuals who were studying in the Anadolu University Open Education System between September 2011 and February 2015 was analyzed. The questionnaires were conducted both on those learners who recently joined the Open Education System and on the learners who were already in the system, in order to measure the service quality and to know the learners better. The data characteristics were analyzed in the study and the tasks that were performed are presented below:

- Questionnaires were conducted online to gather information regarding learners' technology ownership, level of computer use and internet use.
- Through the web-based questionnaire application in which the learner information system guides the learners, questionnaire data along with learners' identity information were stored in a database management system.
- Questionnaire data was made ready for analysis using the MS SQL server database management system. In the preparation process multiple questionnaire entries and invalid questionnaire data were cleared.
- Questionnaire data of the learners who answered the questionnaire questions were associated with their grade point averages for the relevant period. In this way, the grade point average that the learner received in the period in which learner filled in the questionnaire form is reflected onto the data set.
- The data set was transferred to IBM SPSS Statistics software and analyzed.

Table 1 presents numbers of questionnaire participant with respect to years in the data set prepared for the study. Descriptive statistics of the data obtained from the questionnaire studies conducted in the 2011-2012 and 2014-2015 academic years were derived and are reflected in the graphs.

Table 1

Questionnaire Numbers by Years

Questionnaires	Years				Total Number
	2011	2012	2013	2014	
New Registration	61,259	201,910	92,554	72,661	428,384
Registration Renewal	30,791	136,068	74,286	52,870	294,015
Total Number	92,050	337,978	166,840	125,531	722,399

In order to determine if there is a difference between learners' technology ownership and academic achievement, which is the subject of this study, the following three hypotheses were constructed and tested using the IBM SPSS statistics software.

- H01: There is no difference between the academic achievement of learners who have computers and learners who do not have computers.
- H02: There is no difference between the academic achievement of learners who have handheld computers and who do not have handheld computers.
- H03: There is no difference between the academic achievement of learners who have tablet computers and who do not have tablet computers.

FINDINGS

A total of 722,399 questionnaire data pertaining to the learners who were enrolled in Anadolu University Open Education System in the period of 2011-2014 were analyzed, of which 428,384 were new registrations and 294,015 were registration renewals. Learners' technology ownership was analyzed with respect to years. In order to determine whether there is a difference between the academic achievement of learners who have and do not have the technology in question, as well as to test the hypotheses of the research, independent two sample t test was conducted. As a result of the analysis, Table 2 presents the learners' computer usage levels.

Table 2

Number of Learners at Different Computer Usage Levels by Years

Computer Usage Level	Numbers			
	2011	2012	2013	2014
No Computer Skills At All	560	444	227	240
Beginner Level	7,024	5,276	2,988	3,032
Intermediate Level	67,190	58,640	29,156	28,319
Advanced Level	55,827	47,581	23,146	21,999
Total Number	130,601	111,941	55,517	53,590

Table 2 shows that numbers of learners at different levels decreased between 2011 and 2014. This is directly related to the fact that the total number of questionnaire respondents declined as well. Therefore it will be more appropriate to look at percentage rates to make better interpretations of computer usage levels.

Computer usage rates of learners by years are presented in Figure 2.

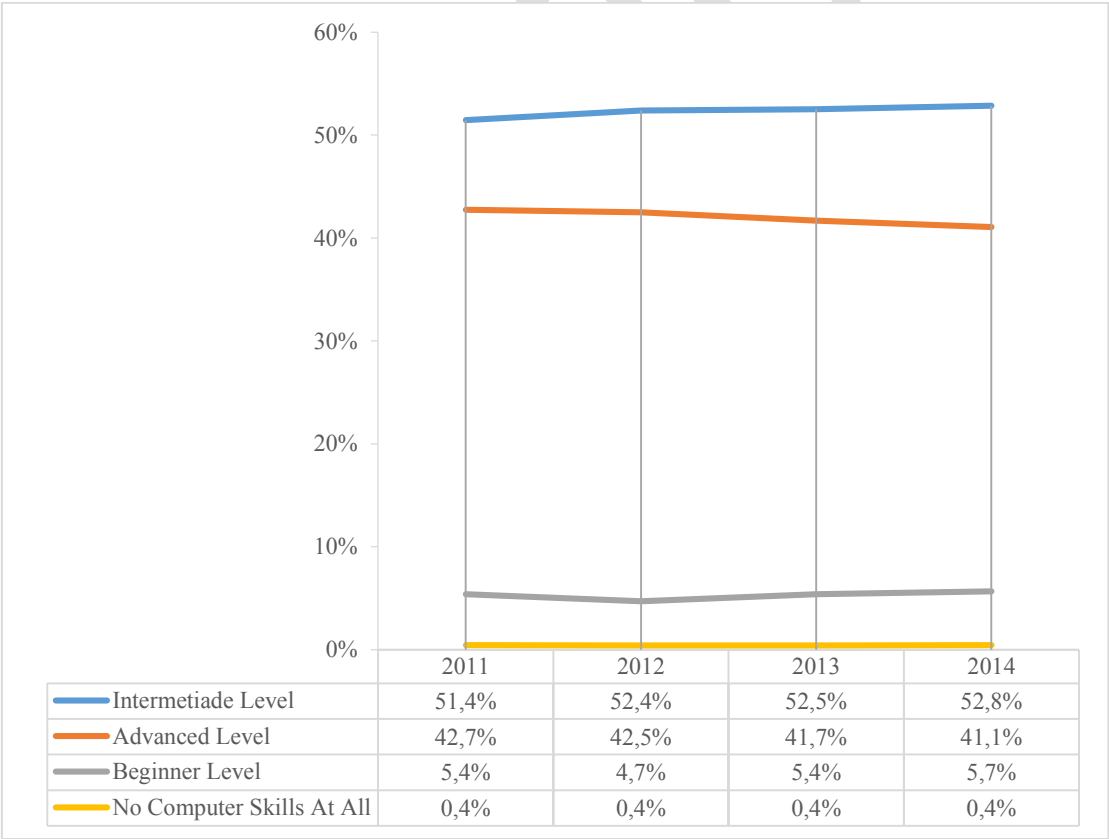


Figure 2. Computer Usage Rates of Learners by Years

When Figure 2 is analyzed, it is seen that in the period 2011-2014, the rate of learners who mentioned that they did not use computers at all stayed the same at 0.4%, the rate of those at beginner level increased from 5.4% to 5.7%, the rate of intermediate level learners increased from 51.4% to 52.8%, and the rate of advanced level users decreased from 42.7% to 41.1%. It can be said that in general learners think of themselves as intermediate and

advanced level computer users. Any significant changes in the data gathered pertaining to computer usage were not observed. The fact that there was only one question in the questionnaire forms in regards to computer usage may have led to this result. Asking more detailed and varied questions to measure the computer skills of individuals may allow for gathering this data in a more consistent way. Table 3 presents internet access possibilities of learners in the Open Education System by years.

Table 3

Internet Access Possibilities of Learners by Years

Internet Access Possibilities	Years			
	2011	2012	2013	2014
I don't have any possibility for access	6,181	6,312	4,127	3,903
I have access only at home	77,996	72,965	37,394	32,212
I have access through internet cafés only	15,127	13,280	6,913	5,761
I have access only at work	26,814	25,461	13,228	10,928
I have access both at home and work	88,878	88,768	47,578	44,078
Total Number	214,996	206,786	109,240	96,882

When numbers at Table 3 is analyzed, it is seen that learners who have access to the internet only at home and learners who have access both at home and at work constitute a majority of the learner body.

Figure 3 shows learners' internet access possibilities by years.

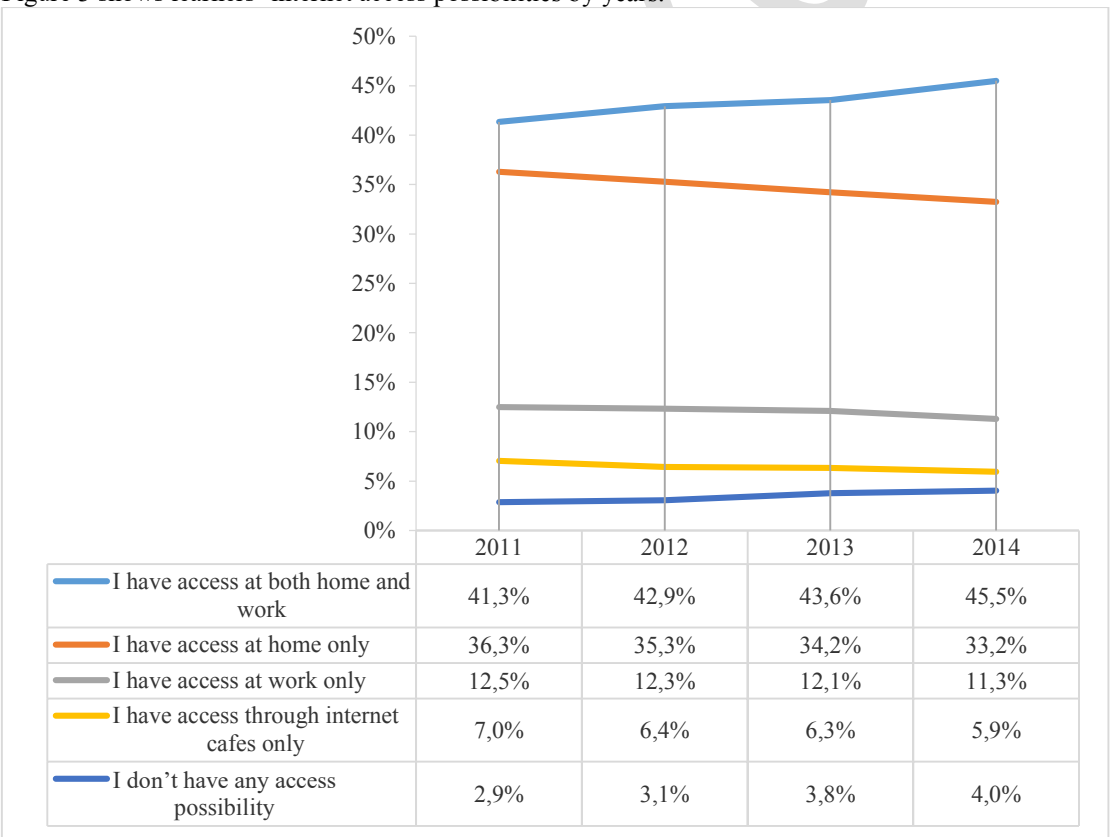


Figure 3. Learners' Internet Access Possibility Rates by Years

Analysis of Figure 3 reveals that in the period 2011-2014 the rate of learners who did not have internet access increased from 2.9% to 4.0%; the rate of learners who had internet access only at home decreased from 36.3% to

33.2%; the rate of learners who had access through internet cafés only decreased from 7% to 5.9%; the rate of learners who had internet access at work only decreased from 12.5% to 11.3%; and the rate of learners who had access to the internet at both home and work increased from 41.3% to 45.5%. Learners have the highest internet access possibility rate at both home and work. The fact that individual and mobile internet usage increased and internet access from anywhere became commonly available can explain the declines in access possibilities from home, workplaces and internet cafés, which are location-dependent access points.

When learners' internet access ownership by years was examined, it is seen that between 2011 and 2014 internet access rates were 97.1%, 96.9%, 96.2% and 96%, respectively. According to these results it is observed that approximately 96% of learners have internet access. This rate is significantly higher than the internet access rates reported in the study by TurkStat (2015). When one takes into account the online services, content and resources provided by the Open Education System, learners having a high rate of internet access is important from the perspective of accessing and benefitting from these services.

Learners' distribution between 2011 and 2014 with respect to internet usage purposes is presented in Table 4.

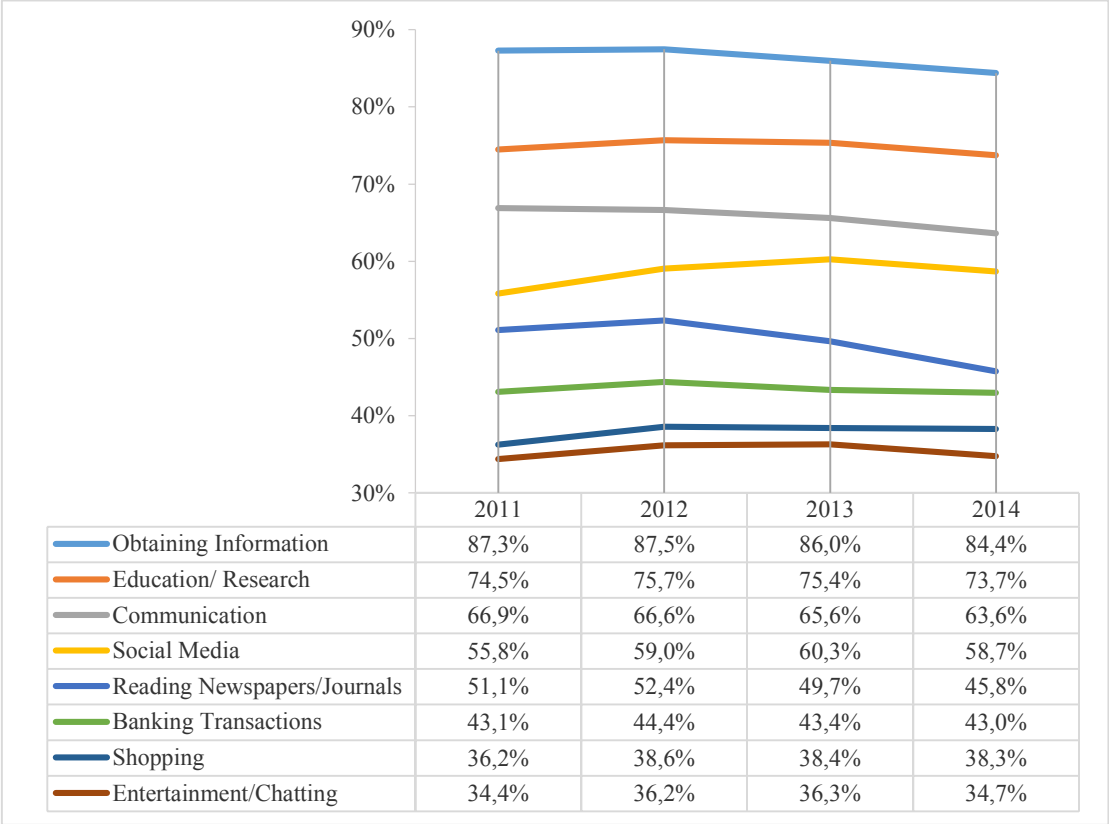
Table 4

Internet Usage Purposes of Learners by Years

Internet Usage Purpose	Years							
	2011		2012		2013		2014	
	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No
Obtaining Information	113,993	16,608	97,912	14,029	47,731	7,786	45,221	8,369
Communication	87,375	43,226	74,607	37,334	36,414	19,103	34,094	19,496
Shopping	47,328	83,273	43,194	68,747	21,326	34,191	20,508	33,082
Entertainment/Chat	44,926	85,675	40,489	71,452	20,158	35,359	18,618	34,972
Reading Newspaper/Journal	66,737	63,864	58,604	53,337	27,569	27,948	24,524	29,066
Banking Transactions	56,296	74,305	49,700	62,241	24,069	31,448	23,018	30,572
Social Media	72,896	57,705	66,088	45,853	33,450	22,067	31,445	22,145

A closer look at Table 4 reveals that in 2011 the most frequently-mentioned internet usage purpose was obtaining information, with 113,993 learners, whereas the least-mentioned purpose was shopping, with 44,926 learners. In 2012 the most widely-mentioned usage purpose was obtaining information, with 97,912 learners, while the least-mentioned purpose was shopping, with 43,194 learners. In 2013 the most frequently-cited internet usage purpose was obtaining information, with 47,731 learners, and the least-mentioned purpose was entertainment/chatting. In 2014 the most frequently-mentioned internet usage purpose was obtaining information, with 45,221 learners, while the least-mentioned purpose was entertainment and chatting with 18,618 learners. Learners used the internet most often for obtaining information between 2011 and 2014.

The rates of learners' internet usage purposes in the period 2011-2014 are presented in Figure 4.



	2011	2012	2013	2014
Obtaining Information	87,3%	87,5%	86,0%	84,4%
Education/ Research	74,5%	75,7%	75,4%	73,7%
Communication	66,9%	66,6%	65,6%	63,6%
Social Media	55,8%	59,0%	60,3%	58,7%
Reading Newspapers/Journals	51,1%	52,4%	49,7%	45,8%
Banking Transactions	43,1%	44,4%	43,4%	43,0%
Shopping	36,2%	38,6%	38,4%	38,3%
Entertainment/Chatting	34,4%	36,2%	36,3%	34,7%

Figure 4. Internet Usage Purpose Rates of Learners by Years

Figure 4 reveals that, in descending order, the internet was used by learners for obtaining information, education and research, communication, social media, reading newspapers and journals, banking transactions, shopping, and entertainment/chatting purposes. The usage rate of the internet for social media purposes increased. Using the internet particularly for obtaining information, education and research is in line with the characteristics of learners of open and distance learning systems.

Learners' distributions with respect to their TV connection types between 2011 and 2014 are presented in Table 5.

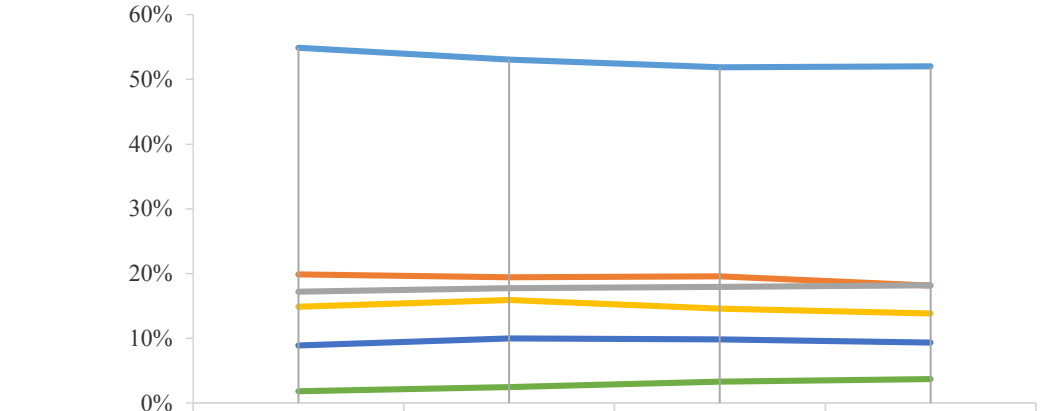
Table 5

Television Connection Types of Learners by Years

Television Connection Type	Years							
	2011		2012		2013		2014	
	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No
Cable TV	36,945	178,051	36,665	170,121	19,602	89,638	17,628	79,254
Digiturk	32,018	182,978	32,906	173,880	15,956	93,284	13,423	83,459
Antenna	42,746	172,250	40,144	166,642	21,403	87,837	17,577	79,305
D-Smart	19,099	195,897	20,645	186,141	10,748	98,492	9,049	87,833
Satellite TV	118,063	96,933	109,737	97,049	56,649	52,591	50,400	46,482
Mobile TV	3,890	211,106	5,099	201,687	3,635	105,605	3,583	93,299

Table 5 shows that in the period 2011-2014 the most commonly used television connection type is satellite TV and the least used connection type is mobile TV.

The rates of learners' television connection types between 2011 and 2014 are presented in Figure 5.



	2011	2012	2013	2014
Satellite TV	54,9%	53,1%	51,9%	52,0%
Antenna	19,9%	19,4%	19,6%	18,1%
Cable TV	17,2%	17,7%	17,9%	18,2%
Digiturk	14,9%	15,9%	14,6%	13,9%
D-Smart	8,9%	10,0%	9,8%	9,3%
Mobile TV	1,8%	2,5%	3,3%	3,7%

Figure 5. Rates of Learners' Television Connection Types by Years

An analysis of Figure 5 reveals that between 2011 and 2014 satellite TV usage decreased from 54.9% to 52%, antenna usage decreased from 19.9% to 18.1%, and Digiturk usage dropped from 14.9% to 13.9%. Contrarily, Cable TV usage increased from 17.2% to 18.2%, D-Smart usage increased from 8.9% to 9.3%, and mobile TV usage increased from 1.8% to 3.7%. It can be claimed that in general there is a downward trend in television connection ownership, however in line with the increase in usage of mobile devices there is an increase in mobile TV usage.

Table 6 shows numbers of learners enrolled in Anadolu University Open Education System who owned technological devices in the period 2011-2014 by years.

Table 6

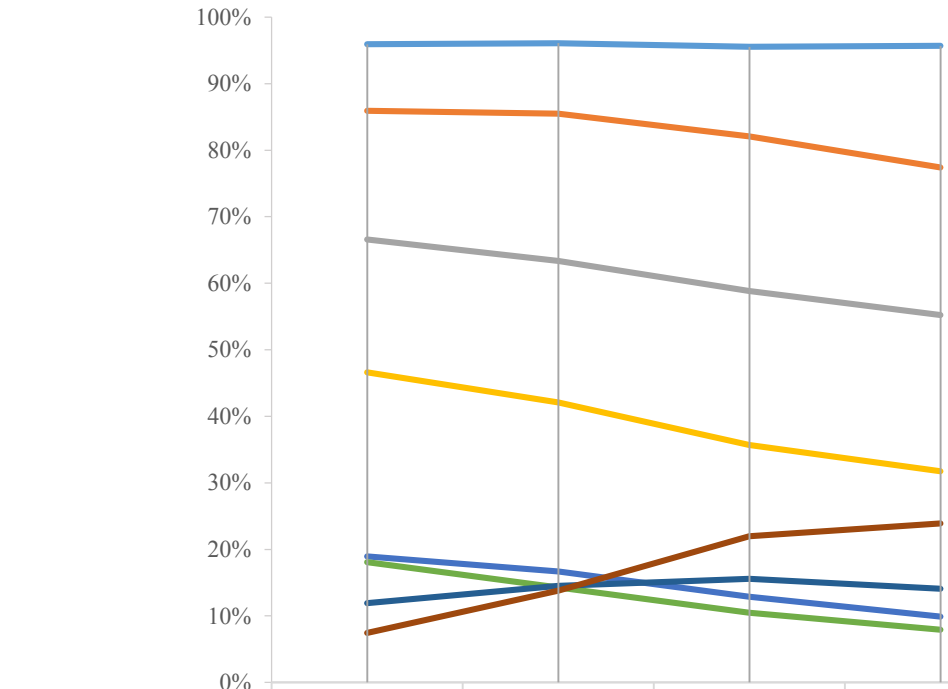
Learners' Technological Device Ownership by Years

Internet Usage	Years							
	2011		2012		2013		2014	
Purpose	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No
Cell Phone	206,236	8,760	198,677	8,109	104,355	4,885	92,695	4,187
Handheld Computer	25,594	189,402	30,009	176,777	16,998	92,242	13,628	83,254
MP3/MP4 Player	40,744	174,252	34,463	172,323	14,050	95,190	9,577	87,305
VCD/DVD Player	38,838	176,158	29,506	177,280	11,427	97,813	7,665	89,217
Computer	184,760	30,236	176,761	30,025	89,643	19,597	74,989	21,893
Telephone	100,251	114,745	87,064	119,722	39,002	70,238	30,735	66,147
Television	143,094	71,902	131,040	75,746	64,242	44,998	53,481	43,401
Tablet PC	16,039	198,957	28,530	178,256	24,010	85,230	23,154	73,728

A closer look at the table above reveals that between 2011 and 2014 the numbers of learners who had a cellphone were 206,236, 198,677, 104,355, 92,695, respectively; the numbers of learners who had a handheld computer were 25,594, 30,009, 16,998, 13,628, respectively; the numbers of learners who had a MP3/MP4 player were 40,744, 34,463, 14,050, 9,577, respectively; the numbers of learners who had a VCD/DVD player were 38,838, 29,506, 11,427, 7,665, respectively; the numbers of learners who had a computer were 184,760, 176,761, 89,643, 74,989, respectively; the numbers of learners who had a telephone were 100,251, 87,064, 39,002, 30,735, respectively; the

numbers of learners who had a television were 143,094, 131,040, 64,242, 53,481, respectively; and the numbers of learners who had a tablet computer were 16,039, 28,530, 24,010, 23,154, respectively. When the data is analyzed it is seen that in 2011 learners owned cellphones the most and tablet computers the least; in 2012 they owned cellphones the most and tablet computers the least; in 2013 they owned cellphones the most and VCD/DVD players the least; and in 2014 learners owned cellphones the most and VCD/DVD players the least.

The rates of learners' technological device ownership in the period of 2011-2014 are presented in Figure 6.



	2011	2012	2013	2014
Cell Phone	95,9%	96,1%	95,5%	95,7%
Computer	85,9%	85,5%	82,1%	77,4%
Television	66,6%	63,4%	58,8%	55,2%
Phone	46,6%	42,1%	35,7%	31,7%
MP3/ MP4 Player	19,0%	16,7%	12,9%	9,9%
VCD/ DVD Player	18,1%	14,3%	10,5%	7,9%
Handheld Computer	11,9%	14,5%	15,6%	14,1%
Tablet Computer	7,5%	13,8%	22,0%	23,9%

Figure 6. Rates of Technological Device Ownership

According to Figure 6, between 2011 and 2014 cellphone ownership stayed almost the same; tablet computer ownership increased dramatically; while computer, MP3/MP4 player, VCD/DVD player, telephone and television ownership rates declined. Handheld computer ownership, however, increased between 2011 and 2013, but declined in 2014. The reason for changing trends in handheld computers might be that it is not a commonly used concept nowadays and learners might have confused it with tablet computers. The increases in portable device ownership such as cellphones and tablet computers is especially important for open and distance learning institutions to realize the objective of learning from anywhere and at any time. Widespread and effective use of these devices in academic environments can increase use of e-learning content and resources.

In this study, having determined learners' technology ownership rates, t tests were employed to test the research hypotheses and determine whether there was a difference between the academic achievement of the learners who owned and did not own a technological device. Research hypotheses were analyzed by grouping learners' technological device ownership status and employing independent two sample t test.

In order to test the null hypothesis 1, which is "There is no difference between the academic achievement of learners who have computers and learners who do not have computers", independent two sample t test were employed. According to the independent two sample t test results, out of 438,363 learners, the grade point average of 361,190 learners who owned a computer was calculated as 1.93890, while the grade point average of 77,173 learners who did not own a computer was calculated as 1.73815. A significant difference is observed between the averages of these two groups. The scores of learners who owned a computer (M= 1.93890, SD=.826603) turned out to be higher than for those who did not own a computer (M=1.73815, SD= .815667). In the test for equality of variances F= .273 and p =.601. Accordingly, since p=.601 is greater than significance level α= .05, the H_0 hypothesis that variances are equal is accepted. The t value which is calculated under the assumption that variances are equal is t= 61.384 and p pertaining to this value is p=.000. This result shows that there is a significant difference between the academic achievement of learners who own and did not own a computer. In the 95% confidence interval the sig. value turned out to be less than .05. Therefore the null hypothesis 1 is rejected. The test results show that there is a difference between the academic achievement of learners who owned and did not own a computer.

After this first analysis, the second hypothesis was tested. In order to determine the null hypothesis 2, which is "There is no difference between the academic achievement of learners who have handheld computers and who do not have handheld computers", independent two sample t test was conducted. According to the results of these tests, out of 438,363 learners, the grade point average of 59,835 learners who owned a handheld computer was calculated as 1.89240, while the grade point average of 378,528 learners who did not have a handheld computer was calculated as 1.90532. It is observed that there is a significant difference between the averages of these two groups. Scores of learners who had a handheld computer (M= 1.89240, SD=.825931) turned out to be lower than scores of learners who did not have a handheld computer (M=1.90532, SD= .828573). F value calculated in the test for equality of variances is F=.574 and p pertaining to this value is p=.109. Accordingly, since p=.109 is greater than the significance level α=.05, the H_0 hypothesis that variances are equal is accepted. The t value calculated under the assumption that variances are equal is t= -3.546 and p pertaining to this value is p=.000. This result shows that there is a significant difference between academic achievement in learners who owned and did not own a handheld computer. In the 95% confidence interval the sig. value has turned out to be less than .05. Therefore the null hypothesis 2 is rejected. Test results show that there is a difference between the academic achievement of learners who owned and did not own a handheld computer.

Finally, the third hypothesis was tested. In order to determine the null hypothesis 3, which is "There is no difference between the academic achievement of learners who have tablet computers and who do not have tablet computers", independent two sample t test was conducted. According to the independent two sample t test results, out of 438,363 learners, a grade point average of 72,343 learners who had a tablet computer was calculated as 1.95242, while a grade point average of 366,020 learners who did not have a tablet computer was calculated as 1.89390. It is observed that there is a significant difference between the averages of these two groups. Scores of learners who owned a tablet computer (M=1.95242, SD=.839452) turned out to be higher than scores of learners who did not own a tablet computer (M=1. 89390, SD=.825645). F value calculated in the test for equality of variances is F=7.483 and p pertaining to this value is p=.006. Accordingly, since p=.601 is less than significance level α=.05, the H_0 hypothesis that variances are equal is accepted. The t value calculated under the assumption that variances are equal is t=17.181 and p pertaining to this value is p=.000. This result shows that there is a significant difference between the academic achievement of learners who owned a tablet computer and who did not own a tablet computer. In the 95% confidence interval the sig. value turned out to be less than .05. Therefore the null hypothesis 3 is rejected. Test results show that there is a difference between the academic achievement of learners who owned and did not own a tablet computer.

CONCLUSION

In this study, in which 722,399 questionnaire data pertaining to learners who were enrolled in Anadolu University Open Education System between 2011 and 2014 were analyzed, it was found that learners think of themselves as intermediate level computer users, that they have internet access both at home and at work, that they use the internet for obtaining information, and that they prefer satellite TV connection. When their technological device ownership is analyzed, a majority of learners have cellphones and the biggest increase across the years was observed in tablet computer ownership. When the internet access possibilities and changes in technology ownership is analyzed, it can be said that learners can benefit from online services provided in the Open Education System through their mobile or other devices. When the hypotheses of the study were tested it was found that there is a difference at a 95% confidence interval between the academic achievement of learners who own a computer, a handheld computer or a tablet computer, and learners who did not own these devices.

In order to create a positive difference between technological device ownership and academic achievement, demographic, personal and behavioral characteristics of learners, their learning styles, needs and preferences can be determined and the most appropriate learning environments can be created, with the help of technological possibilities. Using technology and technological devices in an appropriate way to create the most suitable learning environments and to reach maximum learning outputs can enhance learners' success. If the content, environment and learner's characteristics are compatible with each other technology can help learners to be successful. Technology allows for the learning process to be more easily facilitated, sped up and diversified. Using technology, which is a powerful instrument for learning environments, in an effective way, it is possible to combine the qualities of the instructor and the learning environment, which will lead to the improvement of open and distance learning environments.

ACKNOWLEDGEMENTS
The authors are grateful to Harun Sönmez for his detailed and useful comments on previous drafts of this paper.

References

Ahlan, A, Atanda, B. N., & Shehu, Y. I. (2014). Information technology enhances students' academic performance : A case of University of Ilorin. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, *2*(2), 5–10.

Attewell, P., &Battle, J. (1999). Home computers and school performance. *The Information Society: An International Journal*, *15*(1), 1–10.

Beltran, D. O., Das, K. K., & Fairlie, R. W. (2006). *Do home computers improve educational outcomes? Evidence from matched current population questionnaires and the national longitudinal questionnaire of youth 1997*. (Discussion Paper Series 1912).

Bielefeldt, T. (2005). Computers and student learning: Interpreting the multivariate analysis of PISA 2000. *Journal of Research on Technology in Education*, *37*(4), 339–347.

Dahlstrom, E., &Bichsel J. (2014). *ECAR study of undergraduate students and information technology*. Louisville, CO: ECAR.

Fairlie, R. W., & Robinson, J. (2013). *Experimental evidence on the effects of home computers on academic achievement among schoolchildren*. (Discussion Paper Series 7211).

Hunley, S. A., Evans, J. H., Delgado-Hachey, M., Krise, J., Rich, T., & Schell, C. (2005). Adolescent computer use and academic achievement. *Adolescence*, *40(*158), 307-318.

Jacobsen, W. C., & Forste, R. (2011). The wired generation: Academic and social outcomes of electronic media use among university students. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, *14*(5), 275–280.

Jackson, L. A, Von Eye, A., Biocca, F. A, Barbatsis, G., Zhao, Y., & Fitzgerald, H. E. (2006). Does home internet use influence the academic performance of low-income children? *Developmental Psychology*, *42*(3), 429–435.

Judge, S. (2005). The impact of computer technology on academic achievement of young African American children. *Journal of Research in Childhood Education*, *20*(2), 91–101.

Lepp, A., Barkley, J. E., & Karpinski, A. C. (2014). The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and satisfaction with life in college students. *Computers in Human Behavior*, *31*(1), 343–350.

OECD. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection, PISA*. OECD Publishing.

Paul, J. A., Baker, H. M., & Cochran, J. D. (2012). Effect of online social networking on student academic performance. *Computers in Human Behavior*, *28(*6), 2117-2127.

Turkish Statistical Institute (2015). *Information and Communication Technology (ICT) Usage in Households and by Individuals*. Retrived from http://www.turkstat.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028

Televısıon And Women's Tv Programmes In Lıfelong Learnıng: The Case Of Trt[3]

Serap Öztürk
Anadolu University Open Education Faculty
Eskişehir/TURKEY

ABSTRACT
Lifelong Learning is significant in views of improving the quality of life, raising standards of living by meeting the needs of daily life, and achieving the skills of becoming a learning society. It is widely known that the exchange of experiences and ways of problem solving promotes learning in adults. Media of mass communication, especially television, provide people with a learning environment. Although the importance of the different functions of television changes in time, it is still a commonly used media. Because education is among these functions, what it says is important. In this study, the programmes, the primary target group of which are women, on TRT's channels, broadcast for approximately 50 years, will be examined in the context of Lifelong learning. The programmes *"Hanımlar Sizin İçin"* [4], which aired in 1985, and *"İyi Fikir"*[5], which has been broadcast in 2015, have been determined as the samples of the study. In these analyses, the discourses changing/unchanging in 30 years' time between the two programmes are significant in terms of the place of women in the learning society.

INTRODUCTION
Lifelong Learning is an intentional or random learning activity, depending on individual, which incorporates all the forms of education whether structured or unstructured. Individuals may form a learning process appropriate for their own needs. It is not important whether to have a diploma or a certificate at the end of this learning process. Here what is important is that individuals are aware of their needs and can gain access to a learning environment which offers the opportunity to meet these needs. Lifelong Learning creates learning environments and forms peculiar to individuals by providing them with free learning environments.
Individual achievments of lifelong learning are highly significant. Lifelong learning helps improving natural abilities, opens minds, makes the world a better place, helps one adapt to the change and find meaningful things in life. Besides, it ensures active participation in the society, making new friends and developing valuable relations (Toprak & Armağan Erdoğan, 2012).
Lifelong Learning is the precondition of being an information society. Updating of the information is only possible through Lifelong learning because the diversity of information has increased and the structured education remains insufficient. Another one of the skills individuals should possess in order to be able to survive in the information society is lifelong learning (Berberoğlu, 2010). It is necessary for individuals to self-improve and self-actualise. The use of television in lifelong learning is crucial in views of the media and audience-learner.
The use of television as a learning environment is nothing new. It is known that television creates a distinctive learning process both depending on an structured educational programme (Open University / BBC; Anadolu University Open and Distance Education System / MEB Open High School / TV School / TRT etc) and by means of informative TV programmes available in the general broadcast shedule.
Although the fact that internet access has proliferated, its content has diversified, and its users have increased in number puts some question marks about the effective use of television, it is a tool still being used as an important source of information by large masses. Television is accepted as an effective tool in views of health, language, communicative proficiency, self-recognition, interpersonal communication and general knowledge of the world (Edgar & Petricia Edgar, 2009). Furthermore, a person utilizing television should be literate. The sound and image of television have been proved to affect the learning positively. Therefore, television is an appropriate tool for the principle of offering education by means of various instruments in Lifelong learning.

The importance of the design and use of television as a learning tool for the audience is that it is mostly watched by women[6]. The first one of the reasons for women's watching TV, especially day programmes, is "wondering about other people's lives" and taking lessons by watching the similar problems to those in their lives. The second reason is that "time isn't passing at home all day" and they "can't find anything else to watch". The third reason is "to learn new things" and that they think "Television is a school, so the audience is being educated" (RAHTE, 2010)

[3] Turkish Radio Television Corporation
[4] "*Hanımlar Sizin İçin*" means *"For You, Ladies"* in Turkish
[5] *"İyi Fikir"* means *"Good Idea"* in Turkish
[6] A study carried out by RTÜK (Supreme Board of Radio and Television) has revealed that women watch daytime programmes oriented towards female audience with the percentage of 70 %, and 73 % of those who watch these programmes like them (RTÜK, Media and Women's TV Programmes, 2010).

It is known that the rates of literacy and labour force participation among women are low in Turkey.[7] It is necessary for women to take advantage of all of the learning environments so that the reasons negatively affecting half of the country's population can be eliminated.

In this study, what the information and experience which women's TV programmes broadcast on TV offer are will be examined by means of content analysis method. Women's TV Programmes airing on TRT daytime programme have been taken as the samples. It is important what and how TRT, the representative of official ideology, tells women. The data of a previous study carried out on the same theme will be comparatively utilised[8]. The programmes examined are *Hanımlar Sizin İçin* and *İyi Fikir*.

The programmes will be investigated in views of production form, the issues discussed and their content. The advertisement, musical clips, trailers, series and cartoons in the programmes have been excluded from the examination.

FINDINGS AND COMMENTS

Announcing news, educating and entertaining are among the basic functions of television. However, as a result of the proliferation of television use for the purpose of entertaining rather than education, different practices resulting from this idea have been discussed, and the concept "educating while entertaining" (edutainment) has been introduced.

The target audience of practically all of the TV programmes airing during the daytime hours is composed of women. It is possible to classify these programmes as follows:

- Cookery programmes which presents food preparation and shares recipes (*Pastane*, *Arda'nın Mutfağı* etc)
- Cookery-chat shows (*Soframız, Yeşil Elma, Nursel'in Mutfağı* etc)
- Competition programmes (*Yemekteyiz, Kızlar ve Anneleri*) or programmes in which girls are trained about housework, cookery and customs (*Ana Ocağı*)
- Programmes seeking solutions to daily problems and helping developing skills (*İyi Fikir, Derya'lı Günler, Melek- Melek Baykal* etc)
- Matchmaking/dating game shows (*Evlen Benimle, İzdivaç, Evleneceksen Gel* etc)
- Programmes searching for long lost people (*Tatlı Sert, Yeni Baştan, Biz Bize* etc)
- Series (repeat or daily series)

"HANIMLAR SİZİN İÇİN" AND *"İYİ FİKİR"* PROGRAMMES

Hanımlar Sizin İçin[9] Programme

Hanımlar Sizin İçin (hereinafter referred to as HSI) is among the programmes oriented towards family in the arm of educational broadcasting. TRT had widespread consideration of formal and informal education and practices in line with such consideration during the period when the programme aired. HSI is an example of informal education programmes.

It was broadcast as a two-hour package programme on three week days. The programme was composed of chapters, each of which focused on a different topic based on a dramatised framework. The programme was written by a script writer. The script writer became responsible for the overall flow of the programme. The dramatised part of the programme shaped thorugh the family and family relations dealt with the marriage process of a prearranged marriage couple. Introduction of the families, asking for the girl's hand in marriage, engagement ceremony, henna night, wedding ceremony, determining the house for the couple, purchasing the household goods, domestic and neighbourhood relations were included in this process.

[7]According to the latest census (2014) data; more that two million women above the age of 15 in Turkey are illiterate and the educational level of more than 15 million women is primary school (TÜİK, 2014). The rate of labour force participation of women is declining. While the percentage was 34,3 % in 1988, it was 29,5 % in 2012 (Demir, 2014).
In the gender equality indicators of World Economic Forum in 2012; Turkey ranks 124th among 135 countries. This ranking is based on four basic criteria *"economic participation and opportunities, access to education, political promotion and survival"* (Hacıoğlu-Hobikoğlu, 2012: 123-130).

[8]Serap Öztürk, Examination of Women's TV Programmes *"Hanımlar Sizin İçin"* and *"Çalışan Hanımlar Sizin İÇin"* MA Thesis. Anadolu University, Institute of Social Sciences, Eskişehir 1987.

[9] *Hanımlar Sizin İçin* Programme aired on TRT1 between 1984 and 1987. The *Hanımlar Sizin İçin* programme was prepared by a team composed of Cumhur Atalay, Naci Çelik Berksoy, Erol Alaçam, Adem Kılıç, Mehmet Gökkan and Cengiz Öztürk, chaired by Namık Kasapbaşoğlu, responsible for production.

Another programme for working women was broadcast on Saturdays in 1985 in addition to the initial one. The programme covered The White Coats (health), Cookery Chats, Fashion, Household Economics, Upbringing, Medicinal Herbs, Animal and Plant Care, Music, Contest, Cartoons, Series, Advertisements.
Nezihe Araz, the script writer, emphasized the aim of the programme saying, *"The woman I dream of should be literate, should struggle for better standards of living for her family. But they should never be a type of woman who misinterprets combative feminism"* (Nezihe Araz'la..., 1984)

Deniz Yegül, the editor-in-chief of the *Kadın* Magazine, and Fatih Orbay, a TRT presenter, co-anchored the *Hanımlar Sizin İçin* Programme, making the transitions between the chapters in turn. Theatre and cinema actors and actresses played roles in the chapters other than the presentation of the co-anchors in the *Hanımlar Sizin İçin* Programme.[10]

1980s was a period when Turkey began to undergo transformations in certain areas. In line with the January 24 Decisions, through which non-governmental organisations (NGOs) rapidly institutionalised (ASLAN & Kaya, 2009), liberal policies supporting entrepreneurship, private property, and privatisation were pursued (Yüksel, 2011). The HSI programme is a serial of programmes produced during this period when such changes began.
HSI is a serial of programmes, which performed crucial functions for the period when it aired. The HSİ programme would help "woman, the basis of the Turkish social life, 1. Acquire knowledge about various subjects in views of the development of the country, 2. Correct the deficient knowledge, 3. Gain skills developing already existing knowledge and experience, 4. Illimunate the solutions to the domestic and family problems" (TRT, 1985).
In the programme one can hear some remarks about the marriage relationship such as *"You had better leave your husbands in debt in some aspects*", *"Give birth to a child if your marriage isn't going well"*, *"Your husband may be cheating on you, it's man's right to do so, don't make a face", "if your are working, jeez, be organised, don't let others chew you out"*, *"don't make your husband angry with yesterday's rice at the table"*, *"your husband takes you, you give your girl away as a bride*". What is understood by economy is the contribution to household economics, and such pieces of advice as *"there are clothes, only the stitch of which cost one million, but you unravel your old skirt and repair it, knit a rose pattern on your old jumper", "Be skilful", "Grill a karnıyarık (a kind of aubergine meal) over charcoal fire"*, *"the best coffee is made over charcoal fire"* are passed on.
As can be understood from such pieces of advice randomly selected from the programme, that means, the messages of the programme, it is emphasized that the ordinary approaches in the society have been glorified and it is right to follow these approaches. Woman is expected to be, first, a mother and a wife and go through her life accordingly. It has been observed that the programme is aimed at altering women's behaviour and no bits of advice about improving the thinking system are included in the programme (Öztürk, 1987).
HSI was produced under studio and exterior shooting cicumstances. Because it is a package programme, it has no timing problem. The language of the programme is the daily colloquial language easy to understand. Each part is a whole in itself. A topic is handled and completed in one part.

***İyi Fikir*[11] Programme**
It is announced on the TRT web page that education, culture, drama, music, entertainment, sports and news programmes are broadcast on TRT-1, which has been defined as a family channel (TRT, 2015). *İyi Fikir* is a daytime programme which has been broadcast two hours on weekdays since 2012[12]. Turkey attempted to be involved in the process of globalisation at full speed in 2000s, and large scale privatisation programme has been implemented across the country. Accession of Turkey to the European Union has been determined among the basic governmental policies and serious work has been done to this end (Yüksel, 2011) *İyi Fikir* is a serial of programmes airing in this process.

[10]Nilgün Özhan-Kasapbaşoğlu, Alev Sezer, Mücap Ofluoğlu, Nedret Güvenç, Suna Pekuysal, Hülya Koçyiğit, Deniz Gökçer, Bilge Şen, Zafer Ergin
[11]*İyi Fikir* (Good Idea) Programme Producer: Akif Biber, Director: Canan Şahin, Broadcasting period and time: every week day at 11:25, Broadcasting place: TRT. It was examined on five single days in April 2015. The programme was recorded on five days in April (03 Friday - 07 Tuesday – 08 Wednesday – 09 Thursday and 27 Monday of April) and its content breakdown was made.

[12]The legal basis for the programme is included in the principles of the programmes oriented towards women. These principles are as follows: 1- Considering the characteristics of the family structure in the Turkish society it will be emphasised in the women's programmes that men and women are mutually complementary individuals. 2. The views of Islam, Turkish Nation and Republic of Turkey on woman will be explained. 3. Films and series about the place and relations of a woman in a family will be broadcast. 4. Helping women and young girls with career choice, they will be informed about various professions and vocational/professional schools and their practice fields in particular; they will be oriented towards appreciating handicraft; the employment policy of the state and the areas where woman workers are needed in the country will be taken for granted. 5. The importance of family and civil marriage will be highlighted, and why it is necessary will be explained. (TRT, 2012).

It is a live broadcast programme in which expert/non-expert guests participate, the audience also attend asking questions by telephone or on the internet, which is anchored by Esra Harmanda, producing TV programmes. Some parts are given titles in the programme, and the questions under these titles are received from the audience. The experts participating the programme answer these questions. Such parts as Cookery, Health, Psychology, Religious and Moral Issues, Balanced Diet, Sports, Fashion, Handicraft, Practical Information and Advertisements are present in the programme.
The presenter holds the interviews during all the parts included in the programme. Her role in the interviews can't be deemed active. She listens to what's being told and ask predetermined questions.
It has been observed in the analysis that the programme enables women to make the organisation of the domestic life easier (suggesting a way of solution to the problems in family relations, helping them contribute to the household economics, giving knowledge about health etc) and adopt and transfer traditional and cultural values.

A large number of audience participate in the parts where the programme deals with psychology and religious-moral affairs. The identities of the audience attending these parts are kept secret.

Pieces of information about disorders are shared in the psychology part, and the audience is guided. The family problems are uttered, and possible solutions are suggested. Behavioral advice is offered.

Esra Harmanda, the presenter of *İyi Fikir*, answered the question by the host in another TV Programme *"Is it all right to talk about religious topics in your programme?"*, saying *"We are becoming a conservative society, so it is necessary"*. The audience want to know in the parts concerning religious and moral affairs whether some deeds are sins or not. The remarks by the experts participating in this part has been found quite interesting. While it is being advised to somebody who says her father earns money unlawfully, and her mother and brother live on that money to *"get him (father) out of there (ill-gotten gains) reasonably without breaking up the family*", as an answer to somebody else who says "*my brother-in-law used violence against me, then my mother-in-law and my father-in-law resorted to violence against me, and then I told my husband that we should move into a separate apartment. Did I commit a sin?",* it is being said to her *"if you hadn't dragged it out when you were first beaten, perhaps you wouldn't have suffered these problems"*. Upon the host's asking *"But Hodjam I've been beaten?",* the religious expert (often adressed as *Hodjam* in Turkey) advises, *"The person who beat me is not my husband, he did this once, and I kept silent. If he hits the second time, then I will settle an account"*. It has been observed that women who are subject to domestic violence or cheated on by her husband participates in this part. The women are generally advised not to annul the marriage, to be patient and pray. A woman married with two children for 18 years says her husband has left home to live with a foreign woman, and has sold the house where they stay with their children to marry that woman, and wanted to divorce her. When she asks the expert what to do, his answer is as follows:

- *There are husbands who have gone to even other countries before. While they were working there, their wives here didn't even open their curtains, but they did "such things" there. There was communism in the country you mentioned. Family ties are not given importance to in the communist system, and this life style has continued after communism.*

While the information which the woman is in need for should abide by the civil code, which regulates the institution of marriage, the expert advises the woman not to "annul the marriage", causing her to be left homeless with her two children. Furthermore, the programme producer, the presenter and the guests should have known that nobody has the right to insult anybody else because of their thought, belief and conscience even on personal basis, and shouln't have developed such a humiliating discourse towards the people of the country in question during the programme even in an official broadcasting channel.

Most of the questions asked in this part is related to the life itself, and they are the problems, the solution of which should be seeked in the institutional and women's solidarity as well as the psychological and legal support.

İyi Fikir is a mixed type of programme in views of production. There is no balance between the parts. The programme is performed in a studio and a setting designed as a kitchen and a living room. Local dishes are sometimes advertised. Famous chefs sometimes guest on the programme. Meals are sometimes cooked by the regular chef of the programme and sometimes prepared under doctors' supervision in healthy diet part. This flow is sometimes in order, and sometimes all in one.

There is a timing problem in views of production. The most important factor in broadcasting is timing. Everything is made in a hurry especially in the parts of cookery and practical information. While a conversation about otitis

media flows in a corner in the studio; a hair dye, a fly spray, a depilatory is made in a corner, and a number of meals are prepared in another corner. This process is far from facilitating learning.

While the chef says in a part of the programme *"I like it buttery. It is good to have a plenty of butter in the meal",* the presenter raises doubts about the reliability of the programme saying *"Jeez May Halit Hodja not hear what I say. He says healthy food won't be buttery*". It has been frequently emphasized in this part that the audience is not composed of only women, they have male audience, too. It has been said all the good chefs of the world are men; then, changing her mind, she says some of them are women, too. The world famous chefs' being men results from the low number of women employed in this line of work, as in the others. The problem here is not about the talent at cookery, but about the low rate of labour force participation of women.

The doctor permanently performing in the health part of *İyi Fikir* Programme is fairly successful. He explains the topic in question in a clear and easy to understand language using big models. The health programmes, starting within the women's programmes first and then declaring their independence, are called "medical soap-opera" both in Turkey and in the world, and they are approached with doubt in views of their scientific content (Atabek, Gülseren Atabek, & Deniz Bilge, 2014). This is the part in which a social project, also called *İyi Fikir*, giving service of health screening in the villages is sustained. Discussing the social project is not the subject of this study. However, considering the work in views of broadcast programming, it can be easily said that the subject hasn't been as properly explained and enlightening as it should be. In such a work, first of all, the age average, living conditions, and possible health problems of the village should be mentioned, and then departing from the question *"What's wrong with the person to be examined?"*, the answers to the questions of what ways to follow and what to pay attention to should be offered for those who have problems in the programme. Thus, one who watches the programme can gain knowledge. It remains as the propaganda part of the project because of the absence of such explanation.

On the one hand it is said in the *İyi Fikir* Programme that the wedding ceremonies should be magnificient, on the other hand, it is advised that the tea brewed in the morning shouldn't be thrown away and should be used for preparing homemade hair dye. On the one hand, women are advised not to be too eyeful outdoor, on the other hand, it is recommended that women dye their hair, grow their eyebrow and eyelash, mask their face and look 5 years younger.

The programme presenter and the guests often say *"May God bless you*", "*Have a blessed Friday", "May God not embarrass us".* When the cake, taken out of the oven early because the programme is about to be over, isn't removed from the mould properly, they say *"the evil eye touched it".* After they talk about the religion and moral issues, they pray with open hands, following the prayer, they end the part of the programme saying "*May Allah accept our prayer*". These are what TRT understands from conservatism and reflects on the audience.

İyi Fikir is a programme which is broadcast live, so the production should be planned in a detailed way in views of both content and the form. Therefore, the content should be well designed by the producer, and the presenter should be prepared for the topics in question prior to the performance. It is the basic principle of broadcast programming that the questions should be revised under editorial control and the presenter knows the anserws in advance. A question not revised beforehand or an unexpected personal answer of the expert/guest may cause in digression. This is frequently observed in the programme.

The use of explanatory scripts to positively affect the learning is an advantage in the programme. However, these scripts should be carefully thought and planned before. If the question *"What is bipolar?*" appears on one side while the image of kneading minced meat is on screen, and the presenter tells the team to show it well and knead it slowly, the audience will be distracted.

While it is said in the HSI programme *"woman's role is mostly being a mother, a wife. She should be obedient, amenable, loving, understanding, pure and affectionate",* sometimes we hear remarks encouraging and guiding them to solve the domestic problems they face and establish their own business.

In the programme broadcast in 2015, women are expected to be more patient and pray, but not allowed to dress attractively outdoor and smoke because it smells bad. Being a woman has been squezed into accepted womanly behaviours such as being a mother, cooking well, being talented at domestic relations[13], and act womanly.[14] Woman oriented programmes on TRT channel are those supporting woman's course of conduct adopted and accepted in the social life. It has been observed that the place of women hasn't altered in the eye of the official ideology in a period of 30 years through which so many changes have been undergone, in fact it has been moved to an even more conservative place.

CONCLUSION AND SUGGESTIONS

The programmer should be aware of the possible target audience of the programme made during the design of the programme. Some basic criteria such as educational level, the place where they live, age range, their profession, and marital status are used do determine the state of the target audience. These criteria are important for the programmer to know to whom they will convey the message of the programme. After gaining this information, the programmer decides how to present the topic to the determined target audience and makes the design accordingly. Television is a popular tool. People other than target group may watch the programme. Therefore, one should be very careful in the process of design. It is possible to explain the atomic fision to people of every age and educational level. What is important here itris how it should be explained. The audio-visual language to be used in the programme is important in views of its contribution to learning. The presentation of the topic may be made easy to understand by means of drawings, models, and role-plays.

Women watch TV more both in percentage and hours. Therefore, especially the daytime programmes are produced for them. Research to be conducted while preparing a programme oriented towards women in Turkey will reveal that the educational level of roughly half of the woman population isn't even primary, majority of them are those who are involved in rural-urban migration which has been taking place since 1950s, they have't participted the labour force, and finally that more than half of them have been married under age. A programme should be designed for the target group in the light of this data.

The aim of the programmer in producing the programme is important. The aim overlaps the functions of mass media. The functions are classically to inform, entertain, advertise and educate. The programmer should make the design of the programme in accordance with whichever of these functions they set themselves an aim.

This study is focused on taking advantage of the programmes on TV as a means of Lifelong learning for the puspose of meeting an individual's own needs and making her daily life better. Such factors as the live broadcasting of the programme, the opportunities of joining the programme for the audience, the televsion technology being convenient for the interactive learning environment will enable this tool to be effectively used. In this respect, programmes bringing together education and entertainment and called "edutainment" can be designed.

It is known that Lifelong learning covers both structured and unstructured learning methods. For this reason, as far as a structured learning, that means, a programmed learning process, with a diploma or a certificate at the end of the process is concerned, the rules of the methodology to be used are determined beforehand. The learning environments to be employed (internet and computer environments, printed materials, publishing bodies, environments for face-to-face education etc) and how the TV broadcasting will be used inside (propaganda, advertisement, tutorial videos etc) are determined at the end of the project and put into action according to the content of the programme. The target group is homogenous and absolutely has information and instructions about the TV programme.

In order to use effectively the programmes designed for women in Lifelong learning:

- Television should be approached for the purpose of using it as an unstructured learning environment in Lifelong learning.
- The programmes directly or indirectly oriented towards education should have a special design in views of the form of production. The language of the programmes should be easy to understand; sufficient amounts of

[13] A conversation between the chef and the presenter during the food preparation: When the presenter, following the recipe given, says "*If even Esra has made it, everybody can*", the chef *"What does 'even Esra' mean? You've been a mother married for how long! Of course you'll make it…"*

[14] *"Tea table is very important for ladies, of course every kind of table is important, but tea table is more important. So that we can flaunt."*

revision should be included depending upon the topics; a visual design to facilitate learning should be created; the subject in question should be clearly and carefully handled in the programme.

- The use of the innovations in television technology in the learning process should be ensured (IPTV, interactive programmes etc)
- A process to be pedagogically appraised should be created.
- In views of content; it may be legally advised to:
  - Contribute to women's literacy and labour force participation,
  - Attract attention to learning,
  - Arouse curiosity,
  - Have a scientific content,
  - Be far from prejudgement and prejudice,
  - Be limited by customs and traditions,
  - Support new points of view on woman's life formulated in a vicious circle,
  - Enable the experts and thoughts appropriate for television to participate in the programme
  - Enable the programmers to be equipped with knowledge in different areas,
  - Glorify such activities as reading books, watching theathre plays, going to the concert and museums,
  - Enable women to gain self-confidence for living outdoor
  - Build women's solidarity.

The characteristics of the target group of the programme may be predicted in designing TV programmes by doing research or departing from the research already conducted. The idea "*We are becoming a conservative society"* put forward for the religious and moral part in the *İyi Fikir* Programme is there to say as a situation the official ideology wishes. The topics the audience guesting the programme by phone want them to talk about in this part are very interesting[15]. Two studies carried out on this issue in 2006 and 2012 have revealed that Turkey has a tendency towards becoming moderate and mainstreaming in conservatism (YILMAZ, 2012). Considering the questions uttered in the programme, it is difficult to associate such questions with conservatism. It is the subject of another study to examine the state of the programme in this aspect.

Television may be efficiently used as a learning environment with the instructional opportunities it has. News programmes, series, and entertainment programmes can be turned into a learning environment with some work of scientific content. Then the audience can gain knowledge about plenty of topics consciously or unconsciously. In particular, with the development of television technology, the design of personalised programmes with alternative points of view is possible.

As the basis of utilising television for Lifelong learning, the audience should create a demand for being an information society, and programmes satisfying this demand should be produced.

Undoubtedly, the audience can't be expected to disintegrate the atomic nucleus with the informaztion offered during the programme. However, women having a good time and wanting to learn something meanwhile in such programmes can be offered a job opportunity with the information given in the programme.

One should invest in information and human capital. Television programmes are supposed to prepare women for the future by encouraging research in an environement in which such issues as being a human, basic human rights, fine arts, technological improvements, being an information society, and the value of labour are discussed with the continuously uptaded information. This is also the responsibility of TRT, which is a public body.

TRT is expected to comply with the universal principles and conventions regarding education and broadcasting, and to make educational broadcasting considering the needs of information and communication society in accordance with various laws and regulations.

[15] *One of our relatives killed his son. Does one who kills somebody take the victim's sins? Is it a sin to wail after a death? Is is possible to come together with the partner in heaven? Should I wash my husband's feet and pour that water in every corner of the house before consummating the marriage? My father earns il-gotten gains. I don't want my mother and brother to live on that money. What can we do? What prayers should I say for the new born babies not to be scared? The question of somebody who wants to have sex with her fiancee but thinks it is going to be a sin…* April 3 2015 Friday Broadcast. *My brother-in-law and my mother-in-law beats me, and I want to move into a separate apartment with my husband? I don't feel alright. Is it a sin? I am a veiled woman. To what extent can I put on make-up? I was forced to marry somebody I didn't love at the age of 16. I'm unhappy. Am I commiting a sin? I've been married for 3 years. My husband has been cheating on me for a year. Shall I call and tell the woman's husband? I 've been married for 18 years, I have 2 children, my husband wants neither me nor the children. He is with an Azerbaijani woman. What should I do?* April 18, 2015 Wednesday https://www.youtube.com/watch?v=lpNbG9_shT8

References

ASLAN, M., & Kaya, G. (2009). 1980 SONRASI TÜRKİYE'DE SİYASAL KATILIMDA SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 5*(1), 213-223. Haziran 26, 2015 tarihinde http://iibfdergi.cumhuriyet.edu.tr/archive adresinden alındı.

Atabek, Ü., Gülseren Atabek, & Deniz Bilge. (2014). *Televizyonda Sağlık Programlarında İdeolojik Söylemler.*

Berberoğlu, B. (2010). Yaşam Boyu Öğrenme İle Bilgi ve İletişim Teknolojileri Açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki Yeri. *The Journal of Knowledge Economy& Knowledge Management*(Volume: V FALL), 113-126. Mayıs 2015 tarihinde www.beykon.org/dergi/2010/FALL/B. Berberoglu.pdf adresinden alındı

Colley, H., Hodkinson , P., & Malcolm , J. (2009). *Non formal learning: mapping the conceptual terrain. a consultation report*. Haziran 22, 2015 tarihinde Infed.org: infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm adresinden alındı

Demir, N. (2014, Ekim). *Kalkınmada Anahtar Verimlilik.* Temmuz 22, 2015 tarihinde T.C. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı: https://anahtar,sanayi.gov.tr/tr/news/is-hayatıda-kadin/1854 adresinden alındı

Demirel, M. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji. *9th International Educational Technology Conference(IETC2009)*. Ankara. Nisan 22, 2015 tarihinde http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30872641/ietc2009.pdf adresinden alındı

Edgar, D., & Petricia Edgar. (2009). Television, Digital Media and Children's Learning.

Golding, B., Brown , M., & Foley, A. (2009). Informal learning: a discussion around defining and. *Australian Journal of Adult Learning, 49*, 35-56.

GÜLEÇ, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsami Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education, 2* (3 Aralık /December 2012), 34-48.

Koç, İ., Eryurt, M., Adalı, T., & Seçkiner, P. (2010). *Türkiye'de Demografik Dönüşümü 1968-2008*. Hacettepe Nüfus Etütleri Enstitüsü Yayını. Temmuz 10 , 2015 tarihinde http://www.hips.hacettepe.edu.tr/TurkiyeninDemografikDonusumu_220410.pdf adresinden alındı

Lai, H.-J., & Wu, M.-L. (tarih yok). Adults' participation in informal learning activities:. *Australian Journal of Adult Learning, 51*(3).

Masthoff, J., & Pemberton, L. (tarih yok). Adaptive Learning via Interactive Television. www.it.bton.ac.uk/staff/lp22/masthoff.doc adresinden alındı

Nezihe Araz'la... (1984, Ekim 22). *TV'de 7 Gün- Gong*, 14.

(2007). *OECD ACTIVITY ON RECOGNITION OF NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING*. National Institute of Technical and Vocational Education (NUOV), Prague.

Öztürk, S. (1987). *Televizyonda kadınlara Yönelik Programlar Hanımlar Sizin İçin ve Çalışan Hanımlar Sizin İçin Programlarının İncelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens.

RAHTE, E. Ç. (2010). Kamusallık, Toplumsal Katılım ve Medya: Kadın Programları Etnografisi. Nisan 25, 2015 tarihinde alındı

RTÜK. (2013). *Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması 2012.* RTÜK Yayınları.

Şentürk, S. (2012, Haziran18). Ekranın Dizi Dizileri. *Milliyet Gazetesi*. http://www.milliyet.com.tr?ekranin-dizi-dizi romanlari-kitap adresinden alındı

Tanrıöver, H. U. (2012). *Türkiye'de Televizyon Yayıncılığı.* İstanbul: İTO Yayınları.

Toprak, M., & Armağan Erdoğan. (2012). Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama.

TRT. (1985). *1985 yılı TV Programları Yapım Uygulama Talimatı.* Ankara: TV Dairesi Başkanlığı.

TRT. (2012). TRT 2012 Genel Yayın Planı. TRT YAYIN DENETLEME VE KOORDİNASYON KURULU BAŞKANLIĞI.

TRT. (2015). http://: http://www.trt.net.tr/Kurumsal/TelevizyonTanitim.aspx adresinden alındı

TÜİK. (2014). *Ulusal Eğitim İstatistikleri Veri Tabanı-Bitirilen Eğitim Düzeyi ve Cinsiyete Göre Nüfus(15+yaş)-2014 Türkiye.* Türkiye İstatistik Kurumu. Mayıs 15, 2015 tarihinde http://rapory.tuik.gov.tr/13-08-2015-10:42:01-956854736177965046017944498 60.html adresinden alındı

Türk Medeni Kanundaki Değişimler. (2011). http://turkmedenikanunakidegisimler.blogspot.com.tr/ adresinden alındı

YILMAZ, H. (2012). *TÜRKİYE'DE MUHAFAZAKÂRLIK: AİLE, CİNSELLİK,DİN.* Açık Toplum Vakfı. www. aciktoplumvakfi.org.tr adresinden alındı

Yüksel, O. (2011). *12 Eylül 1980'den Günümüze Türkiye*. 2015 tarihinde http://politikakademi.org/2011/ adresinden alındı

Türk Açıköğretim Sisteminde Staj Uygulamalarının Sosyal Güvenlik Hakları Açısından Değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Örneği

A. İlhan Oral
Anadolu Üniversitesi, İktisat Fakültesi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü
aioral@anadolu.edu.tr

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ AÇIKÖĞRETİM SİSTEMİ

1958'den bugüne eğitim öğretime devam eden Anadolu Üniversitesi, üstlendiği çeşitli projelerle kent ekonomisine ve ülke ekonomisine ciddi katkılar sağlamanın yanında Türk yükseköğretim sistemi içerisinde önemli roller üstlenmiştir. Bunlar arasında ilk akla geleni üniversiteyle özdeşleşen ve geniş kitleleri etkileyen 1982 yılında kurulan Açıköğretim Fakültesinin sunduğu imkanlardır.

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 1982-1983 öğretim yılında yürürlüğe koyduğu İktisat ve İş İdaresi programları ile Türk yükseköğretim sistemindeki önemli bir boşluğu doldurmuştur. İlk yıl, tahminen 15.000 olması beklenen kayıtların, 29.500 olarak gerçekleşmesi, yükseköğrenim ihtiyacının boyutlarını açıkça ortaya koymuştur. Bu tarihten sonra açıköğretim sistemi, hizmet alanlarını sürekli olarak genişletirken, 1993 yılında, 496 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yine açık öğretim yapan, İktisat ve İşletme Fakülteleri eğitime başlamıştır. Bugün ülkemizde çağdaş açıköğretim modeli ile yükseköğretim yapan ilk kurum olan Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Sistemi 2015-2016 güz dönemi itibariyle; Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakülteleri olmak üzere toplam 3 fakültesi, 17 lisans ve 34 önlisans programıyla ülkemizde 81 ilde, ayrıca yurt dışında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Batı Avrupa, Balkanlar ve Azerbaycan'daki öğrencilerine olabnak sağlayan bir sistemdir (https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/acikogretim-sistemi-1). Türk yükseköğretim sisteminde 33. yılını tamamlamış olan Anadolu Üniversitesi açıköğreti sistemi, yaklaşık 1.250.000 aktif ve 1.450.000 pasif olmak üzere toplam 2.700.000 öğrencisi ile dünyanın en büyük açık öğretim kurumlarından biridir. Bugün Türkiye'de yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin yaklaşık % 46'sı bu sisteme kayıtlıdır (Çetinsaya, 2014, p.53).

Anadolu Üniversitesi açıköğretim sistemindeki staj uygulamaları 1990'lı yıllarda 2000 katılımcılı Turizm Sertifika Programı ile başlatılmıştır. Daha sonra 1993-1994 öğretim yılında Turizm ve Otel İşletmeciliği Önlisans Programında staj uygulamalarına devam edilmiştir. Şu anda 12 programda staj uygulaması yapılmaktadır.

Anadolu Üniversitesi açıköğretim sisteminin, 2010'lu yılların başında Bologna Süreci kapsamında Türk Yükseköğretim Yeterlilikleri çerçevesinde program yeterliliklerinin ve ders öğrenme çıktılarının yeniden belirlenmesi ve açıköğretim programlarının alan yeterliliklerine göre dönemlik kredili sisteme dönüştürülmesi ile birlikte önemli bir adım atılmıştır. Bu kapsamda örgün eğitimle açıköğretim arasında farklılıklar ciddi ölçüde ortadan kaldırılmıştır. Açıköğretim sistemindeki öğrencilere staj olanaklarının sağlanması da söz konusu farklılıkların azaltılmasındaki önemli göstergelerden biridir. Bu kapsamda staj uygulama yönetmelikleri ve yönergeleri çıkarılarak stajlar, zorunlu ve isteğe bağlı olarak yeniden düzenlenmiştir. Staj organizasyon yapısı yenilenerek öğrencilerin bulundukları illerde staj yapabilmesinin alt yapısı hazırlanmıştır.

2006 yılında Türk sosyal güvenlik mevzuatından kaynaklanan yasal zorunluluklar nedeniyle 2006 yılından itibaren 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu (RG. 16.06.2006, S.26200) çerçevesinde yükseköğretim kurumlarının staj yapan öğrencileri için sigortalı olma zorunlulukları ortaya çıkarılmıştır.

2013 yılında staj yapan öğrenci sayısında görülen hızlı artış, zaman baskısı, organizasyon güçlüğü, öğrenciye staj yeri bulunması, stajın yapılması ve denetiminde yaşanan sorunlar nedeniyle de yeni bir staj otomaston sistemi hizmete alınmıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ AÇIKÖĞRETİM SİSTEMİNDE STAJ: AMACI, ZAMANI, PROGRAMLAR, ÖĞRENCİ SAYILARI VE SÜRESİ

Anadolu Üniversitesi açıköğretim sistemindeki uygulama gerekliliği olan programlardaki öğrencilerimize okulda öğrendikleri kuramsal bilgileri uygulama alanına geçirme, iş hayatında deneyim kazanma ve kurumların işleyişlerini tanıma imkanı sağlamak amacıyla staj olanağı sağlanmıştır.

Zorunlu veya isteğe bağlı stajı olan programlarda, stajın hangi yarıyılda yapılacağı, stajın süresi, stajın yapılabileceği yerler, stajda uygulanacak usul ve esaslar, staj formları ve belgelerinin kabulü ilgili öğretim yılına ait Öğrenci Kılavuzunda ve ilgili programın web sayfasında yer alır. Staj uygulamasında devam mecburiyeti vardır.

Stajların, tüm programlarda 2. yarıyıl dönem sonu sınavlarından sonra herhangi bir dönemde ve tek seferde yapılması gerekmektedir (Öğrenci Kılavuzu, 2015, pp.15-17; https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/turkiye-programlari/acikogretim-fakultesi-onlisans-programlari-2-yillik/sosyal-hizmetle).

Anadolu Üniversitesi'nde İktisat Fakültesi hariç olmak üzere Açıköğretim ve İşletme Fakülteleri'ndeki toplam 12 programda, 20 gün ila 45 gün arasında değişen sürelerde staj yapılması gerekmektedir. Zorunlu staj olan programlar bakımından stajın başarıyla tamamlanması mezuniyet için yerine getirilmesi gereken bir şarttır. Yukarıda sözü edilen 12 programlarda yaklaşık 120.000 öğrenci eğitim görmektedir. Programlara ilişkin detayları tablo 1'de görmek mümkündür (Öğrenci Kılavuzu, 2015, p.15).

Tablo 1. Staj uygılaması bulunan programlar, öğrenci sayısı ve staj süresi

	Program Adı	Öğrenci sayısı	Staj Süresi
1/2	Hemşirelik / Ebelik	169	20 iş günü
3	Laborant ve Veteriner Sağlık	18654	30 iş günü
4	Sosyal Hizmetler	75446	24 iş günü
5	Turizm ve Otel İşletmeciliği	3712	45 iş günü
6	Turizm ve Seyahat Hizmetleri	843	45 iş günü
7	Coğrafi Bilgi Sistemleri	21	28 iş günü
8	Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi	15	30 iş günü
9	Tıbbi Laboratuvar Teknikleri	33	30 iş günü
10	Eczane Hizmetleri	19	24 iş günü
11	Elektrik Enerjisi Üretim İletim ve Dağıtımı	6584	20 iş günü
12	Konaklama İşletmeciliği	16511	45 iş günü (isteğe bağlı)

STAJ YAPAN ÖĞRENCİLERE SOSYAL SİGORTA YAPILMASININ HUKUKİ DAYANAKLARI VE FAKÜLTENİN YÜKÜMLÜLÜKLERİ

5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanununun bazı sigorta kollarının uygulanacağı sigortalılara ilişkin 5. maddesinin (b) bendinde, "... yüksek öğrenimleri sırasında staja tabi tutulan öğrenciler … hakkında ise iş kazası ve meslek hastalığı sigortası uygulanır. Bu bentte sayılanlar, 4. maddenin 1. fıkrasının (a) bendi kapsamında sigortalı sayılırlar (işçi gibi) ve bunlardan bakmakla yükümlü olunan kişi durumunda olmayanlar hakkında ayrıca genel sağlık sigortası hükümleri uygulanır." denmek suretiyle stajyerlere kanunen sigorta yapma zorunluluğu getirildiği ifade olunmaktadır.

5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanununun prim oranları ve Devlet katkısına ilişkin 81. maddesinin (d) bendi uyarınca "5. maddenin 1. fıkrasının (b) bendinde belirtilenler için (stajyerler) prim oranı, prime esas kazançlarının % 6'sıdır. Bu prim oranının % 1'i iş kazası ve meslek hastalıkları, % 5'i genel sağlık sigortası primidir." Bu primler öğrencinin kayıtlı bulunduğu yükseköğretim kurumu tarafından Sosyal Güvenlik Kurumuna bildirilir ve ödenir (Başbuğ, 2013, p.56).

5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanununun 80. maddesinin prime esas kazançlara ilişkin 1. fıkrasının (k) bendinde "…yükseköğrenimleri sırasında staja tabi tutulan öğrencilerin … prime esas günlük kazançlarının hesaplanmasında prime esas günlük kazanç alt sınırı dikkate alınır." denmektedir. 01/07/2015 tarihinden 31/12/2015 tarihine kadar geçerli günlük asgari ücret 42,45 TL'dir. Bu ücret aynı zamanda prime esas günlük kazanç alt sınırıdır. Yüksek öğretim kurumları, stajyer öğrencileri için öğrencinin staj günü kadar günlük kazanç üzerinden ilgili maddede belirtilen oranlar üzerinden prim bildirimi ile yükümlüdür.

STAJ YAPAN ÖĞRENCİLERİN SAHİP OLDUĞU HAKLARI

Staj yapan öğrenciler, öğrenim gördükleri Fakülte tarafından kendilerine yapılan sigorta sayesinde bazı haklara kavuşmaktadırlar. Bu hakların başında staj yapan öğrencinin staj süresince iş kazası ve meslek hastalıklarına karşı korunması gelmektedir. Öğrenci, staj süresince iş kazası geçirir veya meslek hastalığına yakalanırsa birtakım haklara sahip olacaktır. Bunun dışında staj yapan öğrenci eğer bir başkasının bakmakla yükümlü olduğu kişi statüsünde değilse hastalanması durumunda kendisine genel sağlık sigortasında sağlık yardımları da sunulacaktır.

İş Kazası Ve Meslek Hastalıkları Sigortasından Doğan Haklar

İş kazası ve meslek hastalığı sigortasından sağlanan haklara geçmeden önce iş kazası ve meslek hastalıklarının tanımı, bildirilmesi ve soruşturulması hakkında bilgi vermekte yarar bulunmaktadır.

İş Kazasının Tanımı

Kanunun iş kazası saydığı olaylar iş kazası kabul edilir. 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanununun 13. maddesinin 1. fıkrasına göre, iş kazası (Aslanköylü, 2006, p.54);

a) Sigortalının işyerinde bulunduğu sırada,

b) İşveren tarafından yürütülmekte olan iş nedeniyle,

c) Bir işverene bağlı olarak çalışan sigortalının, görevli olarak işyeri dışında başka bir yere gönderilmesi nedeniyle asıl işini yapmaksızın geçen zamanlarda,

d) Bu Kanunun 4. maddesinin 1. fıkrasının (a) bendi kapsamındaki emziren kadın sigortalının, iş mevzuatı gereğince çocuğuna süt vermek için ayrılan zamanlarda,

e) Sigortalıların, işverence sağlanan bir taşıtla işin yapıldığı yere gidiş gelişi sırasında,

meydana gelen ve sigortalıyı hemen veya sonradan bedenen ya da ruhen engelli hâle getiren olaydır. Bu tanım, iş kazasını bazı hallerde fiilen çalışma ilişkisinden koparan sigortalıyı korumayı amaçlayan bir tanımdır (Alper, 2015, p.226).

İş Kazasının Bildirilmesi

5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanununun 13. maddesinin 2. fıkrasına göre, iş kazasının, 4. maddenin 1. fıkrasının; (a) bendi ile 5. madde kapsamında bulunan sigortalılar bakımından bunları çalıştıran işveren tarafından, o yer yetkili kolluk kuvvetlerine derhal ve Kuruma da en geç kazadan sonraki üç işgünü içinde, iş kazası ve meslek hastalığı bildirgesi ile doğrudan ya da taahhütlü posta ile Kuruma bildirilmesi zorunludur. Burada belirtilen süre, iş kazasının işverenin kontrolü dışındaki yerlerde meydana gelmesi halinde, iş kazasının öğrenildiği tarihten itibaren başlar (Uşan, 2009, p.177).

İş Kazasının Soruşturulması

Kuruma bildirilen olayın iş kazası sayılıp sayılmayacağı hakkında bir karara varılabilmesi için gerektiğinde, Kurumun denetim ve kontrol ile yetkilendirilen memurları tarafından veya Bakanlık iş müfettişleri vasıtasıyla soruşturma yapılabilir. Bu soruşturma sonunda yazılı olarak bildirilen hususların gerçeğe uymadığı ve olayın iş kazası olmadığı anlaşılırsa, Kurumca bu olay için yersiz olarak yapılmış bulunan ödemeler, ödemenin yapıldığı tarihten itibaren gerçeğe aykırı bildirimde bulunanlardan, 96. madde hükmüne göre tahsil edilir (Güzel-Okur-Caniklioğlu, 2009, p 333).

Meslek Hastalığının Tanımı

Meslek hastalığı özünde bir hastalıktır. Ancak bir hastalığın meslek hastalığı sayılabilmesi için sigortalının işi, iş ortamı ve iş şartları ile yakalandığı hastalık arasında illiyet bağının bulunması gerekmektedir. 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanununun 13. maddesinin 1. fıkrasına göre, meslek hastalığı, sigortalının çalıştığı veya yaptığı işin niteliğinden dolayı tekrarlanan bir sebeple veya işin yürütüm şartları yüzünden uğradığı geçici veya sürekli hastalık, bedensel veya ruhsal engellilik halleridir (Arıcı, 2015, p.317).

Sigortalının çalıştığı işten dolayı meslek hastalığına tutulduğunun;

a) Kurumca yetkilendirilen sağlık hizmet sunucuları tarafından usûlüne uygun olarak düzenlenen sağlık kurulu raporu ve dayanağı tıbbî belgelerin incelenmesi,

b) Kurumca gerekli görüldüğü hallerde, işyerindeki çalışma şartlarını ve buna bağlı tıbbî sonuçlarını ortaya koyan denetim raporları ve gerekli diğer belgelerin incelenmesi sonucu Kurum Sağlık Kurulu tarafından tespit edilmesi zorunludur.

Meslek hastalığı, işten ayrıldıktan sonra meydana çıkmış ve sigortalı olarak çalıştığı işten kaynaklanmış ise, sigortalının bu Kanunla sağlanan haklardan yararlanabilmesi için, eski işinden fiilen ayrılmasıyla hastalığın meydana çıkması arasında bu hastalık için Kurum tarafından çıkarılacak yönetmelikte belirtilen süreden daha uzun bir zamanın geçmemiş olması şarttır. Bu durumdaki kişiler, gerekli belgelerle Kuruma müracaat edebilirler. Herhangi bir meslek hastalığının klinik ve laboratuvar bulgularıyla belirlendiği ve meslek hastalığına yol açan etkenin işyerindeki inceleme sonunda tespit edildiği hallerde, meslek hastalıkları listesindeki yükümlülük süresi aşılmış olsa bile, söz konusu hastalık Kurumun veya ilgilinin başvurusu üzerine Sosyal Sigorta Yüksek Sağlık Kurulunun onayı ile meslek hastalığı sayılabilir (Gerek - Oral, 2014, 72).

Meslek Hastalığının Bildirilmesi

5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanununun 13. maddesinin 4. fıkrasına göre, meslek hastalığının, 4. maddenin 1. fıkrasının, (a) bendi ile 5. madde kapsamında bulunan sigortalılar bakımından, sigortalının meslek hastalığına tutulduğunu öğrenen veya bu durum kendisine bildirilen işveren tarafından, bu durumun öğrenildiği günden başlayarak üç işgünü içinde, iş kazası ve meslek hastalığı bildirgesi ile Kuruma bildirilmesi zorunludur. Bu yükümlülüğü yerine getirmeyen veya yazılı olarak bildirilen hususları kasten eksik ya

da yanlış bildiren işverene Kurumca bu durum için yapılmış bulunan masraflar ile ödenmişse geçici iş göremezlik ödenekleri rücû edilir (Uşan, 2009, 180).

Meslek Hastalığının Soruşturulması
Meslek hastalığı ile ilgili bildirimler üzerine gerekli soruşturmalar, Kurumun denetim ve kontrol ile yetkilendirilen memurları tarafından veya Bakanlık iş müfettişleri vasıtasıyla yaptırılabilir (Güzel-Okur-Caniklioğlu, 2009, p. 340).

Hangi hallerin meslek hastalığı sayılacağı, iş kazası ve meslek hastalığı bildirgesinin şekli ve içeriği, verilme usûlü ile bu maddenin uygulanmasına ilişkin diğer usûl ve esaslar, Kurum tarafından çıkarılacak yönetmelikte düzenlenir. Yönetmelikte belirlenmiş hastalıklar dışında herhangi bir hastalığın meslek hastalığı sayılıp sayılmaması hususunda çıkabilecek uyuşmazlıklar, Sosyal Sigorta Yüksek Sağlık Kurulunca karara bağlanır (m.14).

İş Kazası Ve Meslek Hastalığı Sigortasından Sağlanan Haklar
İş kazası ve meslek hastalığı sonucunda özürlülük hali ile karşılaşan sigortalılara ve hak sahiplerine sağlanan yardımlar şunlardır (Tuncay - Ekmekçi, 2008, p.308-317):

a) Sigortalıya, geçici iş göremezlik süresince günlük geçici iş göremezlik ödeneği verilmesi.
b) Sigortalıya sürekli iş göremezlik geliri bağlanması.
c) İş kazası veya meslek hastalığı sonucu ölen sigortalının hak sahiplerine, gelir bağlanması.
d) Gelir bağlanmış olan kız çocuklarına evlenme ödeneği verilmesi.
e) İş kazası ve meslek hastalığı sonucu ölen sigortalı için cenaze ödeneği verilmesi (m.16).

Görüleceği üzere yardımların bir kısmı sigortalının kendisine sağlanırken bir kısmı da sigortalının hak sahiplerine verilmektedir.

Geçici İş Göremezlik Ödeneği Verilmesi
Kurumca yetkilendirilen hekim veya sağlık kurullarından istirahat raporu alınmış olması şartıyla iş kazası veya meslek hastalığı nedeniyle iş göremezliğe uğrayan sigortalıya her gün için geçici işgöremezlik ödeği verilir. İş kazası ve meslek hastalığı halinde verilecek geçici iş göremezlik ödeneği, yatarak tedavilerde 5510 sayılı Kanunun 17. maddesine göre hesaplanacak günlük kazancının yarısı, ayaktan tedavilerde ise üçte ikisidir.

Sigorta prim ve ödeneklerinin hesabına esas tutulacak günlük kazançların alt sınırında meydana gelecek değişikliklerde, yeniden tespit edilen alt sınırın altında bir günlük kazanç üzerinden ödenek almakta bulunanların veya almaya hak kazanmış veya kazanacak olanların bu ödenekleri, günlük kazançlarının alt sınırındaki değişikliklerin yürürlüğe girdiği tarihten başlayarak değiştirilmiş günlük kazançların alt sınırına göre ödenir (Arıcı, 2015, pp.325-326).

Sürekli İş Göremezlik Geliri Bağlanması
İş kazası veya meslek hastalığı sonucu oluşan hastalık ve engellilik nedeniyle Kurumca yetkilendirilen sağlık hizmeti sunucularının sağlık kurulları tarafından verilen raporlara istinaden Kurum Sağlık Kurulunca meslekte kazanma gücü en az % 10 oranında azalmış bulunduğu tespit edilen sigortalı, sürekli iş göremezlik gelirine hak kazanır (Alper, 2015, p.248).

Sürekli iş göremezlik geliri bağlanmış olan sigortalının yeniden tedavi ettirilmesi halinde meslekte kazanma gücünü ne oranda yitirdiği, 1. fıkrada belirtilen sağlık kurullarından alınacak raporlara göre yeniden tespit olunur.

Sürekli iş göremezlik geliri, sigortalının mesleğinde kazanma gücünün kaybı oranına göre hesaplanır. Sürekli tam iş göremezlikte sigortalıya, 5510 sayılı Kanunun 17. maddesine göre hesaplanan aylık kazancının % 70'i oranında gelir bağlanır. Sürekli kısmî iş göremezlikte sigortalıya bağlanacak gelir, tam iş göremezlik geliri gibi hesaplanarak bunun iş göremezlik derecesi oranındaki tutarı kendisine ödenir. Sigortalı, başka birinin sürekli bakımına muhtaç ise gelir bağlama oranı % 100 olarak uygulanır(Alper, 2015, p.249).

Sigortalının sürekli iş göremezlik geliri, geçici iş göremezlik ödeneğinin sona erdiği tarihi; geçici iş göremezlik tespit edilemeden sürekli iş göremezlik durumuna girilmişse, buna ait sağlık kurulu raporu tarihini takip eden ay başından başlar.

Sürekli iş göremezlik geliri bağlanmış sigortalılardan, aynı engellilik veya meslek hastalığı nedeniyle istirahat raporu alanlara, yazılı istek tarihinden itibaren 18. maddeye göre hesaplanacak bir günlük geçici iş göremezlik

ödeneği ile aylık sürekli iş göremezlik gelirinin otuzda biri arasındaki fark, her gün için geçici iş göremezlik ödeneği olarak verilir.

Sigortalının yeniden bir iş kazasına uğraması veya yeni bir meslek hastalığına tutulması halinde, meydana gelen engellilik hâllerinin bütünü göz önüne alınarak kendisine, sürekli iş göremezliğini doğuran son iş kazası veya meslek hastalığı sırasındaki kazancı üzerinden gelir hesaplanır. Ancak, sigortalının son iş kazası veya meslek hastalığı sırasındaki günlük kazancına göre bulunacak geliri, hesaplanan ilk gelirinden az ise sigortalının sürekli iş göremezlik geliri ilk kazanç üzerinden ödenir (Güzel-Okur-Caniklioğlu, 2009, p 355).

Hak Sahiplerine Gelir Bağlanması
İş kazası veya meslek hastalığına bağlı nedenlerden dolayı ölen sigortalının hak sahiplerine (dul eş, çocuklar, ana-baba), 5510 sayılı Kanunun 17. maddesi gereğince tespit edilecek aylık kazancının % 70'i, anılan Kanunun 55. maddesinin 2. fıkrasına göre güncellenerek 34. madde hükümlerine göre gelir olarak bağlanır.

İş kazası veya meslek hastalığı sonucu meslekte kazanma gücünü % 50 veya daha fazla oranda kaybetmesi nedeniyle sürekli iş göremezlik geliri bağlanmış iken ölenlerin, ölümün iş kazası veya meslek hastalığına bağlı olup olmadığına bakılmaksızın 1. fıkraya göre belirlenen tutar, 34. madde hükümlerine göre hak sahiplerine gelir olarak bağlanır (Uşan, 2009, p. 185).

İş kazası veya meslek hastalığı sonucu meslekte kazanma gücünü % 50 oranının altında kaybetmesi nedeniyle sürekli iş göremezlik geliri bağlanmış iken ölenlerin, ölümün iş kazası veya meslek hastalığına bağlı olmaması halinde sigortalının almakta olduğu sürekli iş göremezlik geliri, 34. madde hükümlerine göre hak sahiplerine gelir olarak bağlanır (m.20).

Evlenme Ödeneği Verilmesi
5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanununun 37. maddesine göre, hak sahiplerine cenaze ve evlenme ödeneği verilir. Evlenmeleri nedeniyle, gelir veya aylıklarının kesilmesi gereken kız çocuklarına evlenmeleri ve talepte bulunmaları halinde almakta oldukları aylık veya gelirlerinin iki yıllık tutarı bir defaya mahsus olmak üzere evlenme ödeneği olarak peşin ödenir. Evlenme ödeneği alan hak sahibinin aylığının kesildiği tarihten itibaren iki yıl içerisinde yeniden hak sahibi olması halinde, iki yıllık sürenin sonuna kadar gelir veya aylık bağlanmaz, bu durumda olanlar anılan Kanunun 60. maddesinin 1. fıkrasının (f) bendi kapsamında genel sağlık sigortalısı sayılır (Arıcı, 2015, p.330).

Evlenme ödeneği verilmesi halinde, diğer hak sahiplerinin aylık veya gelirleri evlenme ödeneği verilen sürenin bitimini takip eden ödeme döneminden itibaren 34. maddeye göre yeniden belirlenir (m.37).

Cenaze Ödeneği Verilmesi
İş kazası veya meslek hastalığı sonucu veya sürekli iş göremezlik geliri, malûllük, vazife malûllüğü veya yaşlılık aylığı almakta iken veya kendisi için en az 360 gün malûllük, yaşlılık ve ölüm sigortası primi bildirilmiş olup da ölen sigortalının hak sahiplerine Kurum Yönetim Kurulunca belirlenip Bakan tarafından onaylanan tarife üzerinden cenaze ödeneği ödenir. Cenaze ödeneği, sırasıyla sigortalının eşine, yoksa çocuklarına, o da yoksa ana babasına, o da yoksa kardeşlerine verilir (Gerek - Oral, 2014, p. 78).

Cenaze ödeneğinin yukarıda sayılanlara ödenememesi ve sigortalının cenazesinin gerçek veya tüzel kişiler tarafından kaldırılması durumunda, 3. fıkrada belirtilen tutarı geçmemek üzere belgelere dayanan masraflar, masrafı yapan gerçek veya tüzel kişilere ödenir (m.37).

Ödenek Ve Gelirlere Esas Tutulacak Günlük Kazanç
İş kazası ve meslek hastalığı hallerinde verilecek ödeneklerin veya bağlanacak gelirlerin hesabına esas tutulacak günlük kazanç; iş kazasının olduğu tarihten, meslek hastalığı halinde ise iş göremezliğin başladığı tarihten önceki oniki aydaki son üç ay içinde 5510 sayılı Kanunun 80. maddesine göre hesaplanacak prime esas kazançlar toplamının, bu kazançlara esas prim ödeme gün sayısına bölünmesi suretiyle hesaplanır (Güzel-Okur-Caniklioğlu, 2009, p 344).

Oniki aylık dönemde çalışmamış ve ücret almamış olan sigortalı, çalışmaya başladığı ay içinde iş kazası veya meslek hastalığı nedeniyle iş göremezliğe uğrarsa verilecek ödeneklerin veya bağlanacak gelirlerin hesabına esas günlük kazanç; çalışmaya başladığı tarih ile iş göremezliğinin başladığı tarih arasındaki sürede elde ettiği prime esas günlük kazanç toplamının, çalıştığı gün sayısına bölünmesi suretiyle; çalışmaya başladığı gün iş kazasına

uğraması halinde ise aynı veya emsal işte çalışan benzeri bir sigortalının günlük kazancı esas tutulur (Alper, 2015, p.245).

5510 sayılı Kanunun 4. maddesinin 1. fıkrasının (a) bendi gereği sigortalı sayılanların ödenek veya gelire esas günlük kazançlarının hesabında:

a) Prim, ikramiye ve bu nitelikteki arızi ödemeler dikkate alınmış ise ödenek ve gelire esas alınacak günlük kazanç, ücret toplamının ücret alınan gün sayısına bölünmesiyle hesaplanacak günlük kazanca, % 50 oranında bir ekleme yapılarak bulunan tutardan çok olamaz.

b) İdare veya yargı mercilerince verilen karar gereğince yapılan ücret, ikramiye, zam, tazminat ve bu mahiyetteki ödemelerden, ödenek ve gelirin hesabına esas alınan üç aylık dönemden önceki aylara ilişkin olanlar dikkate alınmaz.

Meslek hastalığı, sigortalının sigortalı olarak çalıştığı son işinden ayrıldığı tarihten bir yıl geçtikten sonra meydana çıkmış ise, günlük kazancı bu son işinden ayrıldığı tarih esas alınarak yukarıdaki fıkralara göre hesaplanır.

İş kazası ile meslek hastalığı sigortasından bağlanacak gelirlere esas tutulacak aylık kazanç, yukarıdaki hükümlere göre hesaplanacak günlük kazancın otuz katıdır (m.17).

İş Kazası Ve Meslek Hastalığı İle Hastalık Bakımından İşverenin Ve Üçüncü Kişilerin Sorumluluğu

İş kazası ve meslek hastalığı, işverenin kastı veya sigortalıların sağlığını koruma ve iş güvenliği mevzuatına aykırı bir hareketi sonucu meydana gelmişse, Kurumca sigortalıya veya hak sahiplerine bu Kanun gereğince yapılan veya ileride yapılması gereken ödemeler ile bağlanan gelirin başladığı tarihteki ilk peşin sermaye değeri toplamı, sigortalı veya hak sahiplerinin işverenden isteyebilecekleri tutarlarla sınırlı olmak üzere, Kurumca işverene ödettirilir. İşverenin sorumluluğunun tespitinde kaçınılmazlık ilkesi dikkate alınır (m.21/1).

İş kazasının, 5510 sayılı Kanunun 13. maddesinin 2. fıkrasının (a) bendinde belirtilen sürede işveren tarafından Kuruma bildirilmemesi halinde, bildirim tarihine kadar geçen süre için sigortalıya ödenecek geçici iş göremezlik ödeneği, Kurumca işverenden tahsil edilir (Alper, 2015, p.262).

.

Çalışma mevzuatında sağlık raporu alınması gerektiği belirtilen işlerde, böyle bir rapora dayanılmaksızın veya eldeki rapora aykırı olarak bünyece elverişli olmadığı işte çalıştırılan sigortalının, bu işe girmeden önce var olduğu tespit edilen veya bünyece elverişli olmadığı işte çalıştırılması sonucu meydana gelen hastalığı nedeniyle, Kurumca sigortalıya ödenen geçici iş göremezlik ödeneği işverene ödettirilir.

İş kazası ve meslek hastalığı, üçüncü bir kişinin kusuru nedeniyle meydana gelmişse, sigortalıya ve hak sahiplerine yapılan veya ileride yapılması gereken ödemeler ile bağlanan gelirin başladığı tarihteki ilk peşin sermaye değerinin yarısı, zarara sebep olan üçüncü kişilere ve şayet kusuru varsa bunları çalıştıranlara rücû edilir (Arıcı, 2015, p.334).

İş kazası ve meslek hastalığı; kamu görevlileri, er ve erbaşlar ile kamu idareleri tarafından görevlendirilen diğer kişilerin vazifelerinin gereği olarak yaptıkları fiiller sonucu meydana gelmiş ise, bu fiillerden dolayı haklarında kesinleşmiş mahkûmiyet kararı bulunanlar hariç olmak üzere, sigortalı veya hak sahiplerine yapılan ödemeler veya bağlanan gelirler için kurumuna veya ilgililere rücû edilmez. Ayrıca, iş kazası veya meslek hastalığı sonucu ölümlerde, bu Kanun uyarınca hak sahiplerine bağlanacak gelir ve verilecek ödenekler için, iş kazası veya meslek hastalığının meydana gelmesinde kusuru bulunan hak sahiplerine veya iş kazası sonucu ölen kusurlu sigortalının hak sahiplerine, Kurumca rücû edilmez (m.21).

Sigortalının Kendisinden Kaynaklanan Sebeplerle Tedavi Süresinin Uzaması, İş Göremezliğinin Artması

Sigortalının aşağıdaki sayılan nedenlerden dolayı iş kazasına veya meslek hastalığına uğraması, hastalanması, tedavi süresinin uzaması veya iş göremezliğinin artması hallerinde geçici iş göremezlik ödeneği veya sürekli iş göremezlik geliri;

a) Ceza sorumluluğu olmayanlar ile kabul edilebilir bir mazereti olanlar hariç, sigortalının iş kazası, meslek hastalığı, hastalık ve analık nedeniyle hekimin bildirdiği tedbir ve tavsiyelere uymaması sonucu tedavi süresinin uzamasına veya iş göremezlik oranının artmasına, malûl kalmasına neden olması halinde, uzayan tedavi süresi veya artan iş göremezlik oranı esas alınarak dörtte birine kadarı Kurumca eksiltilir.

b) Ceza sorumluluğu olmayanlar hariç, ağır kusuru yüzünden iş kazasına uğrayan, meslek hastalığına tutulan veya hastalanan sigortalının kusur derecesi esas alınarak üçte birine kadarı Kurumca eksiltilir.

c) Kasdî bir hareketi yüzünden iş kazasına uğrayan, meslek hastalığına tutulan, hastalanan veya Kurumun yazılı bildirimine rağmen teklif edilen tedaviyi kabul etmeyen sigortalıya, yarısı tutarında ödenir.

d) Tedavi gördüğü hekimden, tedavinin sona erdiğine ve çalışabilir olduğuna dair belge almaksızın çalışan sigortalıya geçici iş göremezlik ödeneği ödenmez, ödenmiş olanlar da yersiz yapılan ödeme tarihinden itibaren 96. madde hükümlerine göre geri alınır (m.22).

Süresinde Bildirilmeyen Sigortalılıktan Doğan Sorumluluk
Sigortalı çalıştırmaya başlandığının süresi içinde sigortalı işe giriş bildirgesi ile Kuruma bildirilmemesi halinde, bildirgenin sonradan verildiği veya sigortalı çalıştırıldığının Kurumca tespit edildiği tarihten önce meydana gelen iş kazası ve meslek hastalığı halleri sonucu ilgililerin gelir ve ödenekleri Kurumca ödenir.

Yukarıda belirtilen hallerde, Kurumca yapılan ve ileride yapılması gerekli bulunan her türlü masrafların tutarı ile gelir bağlanırsa bu gelirin başladığı tarihteki ilk peşin sermaye değeri tutarı, 21. maddenin 1. fıkrasında yazılı sorumluluk halleri aranmaksızın, işverene ayrıca ödettirilir.

Bu Kanun gereğince genel sağlık sigortasından sağlanacak sağlık hizmetlerinden ve diğer haklardan yararlanmak, genel sağlık sigortalısı ve bakmakla yükümlü olduğu kişiler için bir hak, Kurum için ise bu hizmet ve hakların finansmanını sağlamak bir yükümlülüktür.

Sağlık hizmetlerinden ve diğer haklardan genel sağlık sigortalısı ile bakmakla yükümlü olduğu kişiler yararlandırılır.

Bu Kanun kapsamındaki kişilere sağlanacak sağlık hizmetleri ve diğer haklar ile kişilerden alınan primlerin tutarı arasında ilişki kurulamaz.

Genel Sağlık Sigortası
Genel sağlık sigortasından sağlanan haklara geçmeden önce sağlığın tanımı ve genel sağlık sigortası hakkında bilgi vermekte yarar bulunmaktadır.

Sağlığın Tanımı Ve Genel Sağlık Sigortası
Sağlık, bireyin fiziksel, sosyal ve ruhsal yönden tam bir iyilik durumunda olması demektir. Genel sağlık sigortası kişilerin öncelikle sağlıklarının korunmasını, sağlık riskleri ile karşılaşmaları halinde ise oluşan harcamaların finansmanını sağlayan sigortadır.

Genel Sağlık Sigortasından Sağlanan Haklar
Genel sağlık sigortasından sağlanan haklar şunlardır:

a) Sigortalıya, Kurumca çeşitli sağlık hizmetlerinin sunulması
b) Sigortalının yol gideri, gündelik ve refakatçi giderlerinin karşılanması
c) Sigortalının yurt dışında tedavi ettirimesi

Kurumca Finansmanı Sağlanacak Sağlık Hizmetleri
Genel sağlık sigortalısının ve bakmakla yükümlü olduğu kişilerin sağlıklı kalmalarını; hastalanmaları halinde sağlıklarını kazanmalarını; iş kazası ile meslek hastalığı sonucu tıbben gerekli görülen sağlık hizmetlerinin karşılanmasını, iş göremezlik hallerinin ortadan kaldırılmasını veya azaltılmasını temin etmek amacıyla Kurumca finansmanı sağlanacak sağlık hizmetleri şunlardır (Arıcı, 2015, pp.423-425; Başbuğ, 2013, pp.328-329).
:

- Kişilerin hastalanmalarına bakılmaksızın kişiye yönelik koruyucu sağlık hizmetleri ile insan sağlığına zararlı madde bağımlılığını önlemeye yönelik koruyucu sağlık hizmetleri.
- Kişilerin hastalanmaları halinde ayakta veya yatarak; hekim tarafından yapılacak muayene, hekimin göreceği lüzum üzerine teşhis için gereken klinik muayeneler, laboratuvar tetkik ve tahlilleri ile diğer tanı yöntemleri, konulan teşhise dayalı olarak yapılacak tıbbî müdahale ve tedaviler, hasta takibi ve rehabilitasyon hizmetleri, organ, doku ve kök hücre nakline ve hücre tedavilerine yönelik sağlık hizmetleri, acil sağlık hizmetleri, ilgili kanunları gereğince sağlık meslek mensubu sayılanların hekimlerin kararı üzerine yapacakları tıbbî bakım ve tedaviler.
- Analık sebebiyle ayakta veya yatarak; hekim tarafından yapılacak muayene, hekimin göreceği lüzum üzerine teşhis için gereken klinik muayeneler, doğum, laboratuvar tetkik ve tahlilleri ile diğer tanı yöntemleri, konulan teşhise dayalı olarak yapılacak tıbbî müdahale ve tedaviler, hasta takibi, rahim tahliyesi, tıbbî sterilizasyon ve acil sağlık hizmetleri, ilgili kanunları gereğince sağlık meslek mensubu sayılanların hekimlerin kararı üzerine yapacakları tıbbî bakım ve tedaviler.
- Kişilerin hastalanmaları halinde ayakta veya yatarak; ağız ve diş muayenesi, diş hekiminin göreceği lüzum üzerine ağız ve diş hastalıklarının teşhisi için gereken klinik muayeneler, laboratuvar tetkik ve

tahlilleri ile diğer tanı yöntemleri, konulan teşhise dayalı olarak yapılacak tıbbî müdahale ve tedaviler, diş çekimi, konservatif diş tedavisi ve kanal tedavisi, hasta takibi, diş protez uygulamaları, ağız ve diş hastalıkları ile ilgili acil sağlık hizmetleri, 18 yaşını doldurmamış kişilerin ortodontik diş tedavilerinin 72. maddeye göre belirlenen tutarı,

- Yukarıda sağlanacak sağlık hizmetleriyle ilgili teşhis ve tedavileri için gerekli olabilecek kan ve kan ürünleri, kemik iliği, aşı, ilaç, ortez, protez, tıbbî araç ve gereç, kişi kullanımına mahsus tıbbî cihaz, tıbbî sarf, iyileştirici nitelikteki tıbbî sarf malzemelerinin sağlanması, takılması, garanti süresi sonrası bakımı, onarılması ve yenilenmesi hizmetleri.

60. maddede sayılan genel sağlık sigortalısı sayılma şartlarının yitirilmesi halinde, devam etmekte olan tedavi nedeniyle sağlanacak sağlık hizmetleri kişinin iyileşmesine kadar sürer (m.63).

Yol Gideri, Gündelik Ve Refakatçi Giderleri

5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanununun 65. maddesine göre, hekimin veya diş hekiminin muayene veya tedavi sonrası tıbben göreceği lüzum üzerine genel sağlık sigortalısı ve bakmakla yükümlü olduğu kişilerin sağlık hizmetinden yararlanmaları için muayene ve tedavi edildikleri yerleşim yeri dışına yapılan sevkinde, ayakta tedavilerde kendisinin ve bir kişi ile sınırlı olmak üzere refakatçisinin gidiş ve dönüş yol gideri ve gündelikleri; yatarak tedavilerde ise gidiş ve dönüş tarihleri için gündelikleri ile yol gideri Kurumca karşılanır. Kurum gerekli gördüğü hallerde bu fıkra gereğince kişilerin ulaşım hizmetlerini, hizmet satın alma ve kiralama gibi usullerle temin etmeye yetkilidir (Alper, 2015, pp.352-353).

Genel sağlık sigortalısı ve bakmakla yükümlü olduğu kişilerin yatarak tedavileri sırasında, hekimin veya diş hekiminin tıbben göreceği lüzum üzerine yanında kalan refakatçinin yatak ve yemek giderleri bir kişi ile sınırlı olmak üzere Kurumca karşılanır.

Yurt içinde veya yurt dışına yapılan sevkler nedeniyle ödenecek gündelik, yol, yatak ve yemek giderlerinin tutarı 72. maddede belirtilen Sağlık Hizmetleri Fiyatlandırma Komisyonu tarafından belirlenir. Sürekli iş göremezlik veya malullük durumlarının tespiti, kontrolü veya periyodik sağlık muayenesi amacıyla yapılan sağlık hizmeti giderleri ile yol ve gündelik giderleri de bu madde hükümlerine göre ödenir (Güzel-Okur-Caniklioğlu, 2009, p 340).

Yurt Dışında Tedavi

5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanununun 66. maddesine göre, 63. maddede sayılan sağlık hizmetlerinin yurt içindeki sağlık hizmet sunucularından sağlanması esastır. Ancak (Başbuğ, 2013, p. 331);

a) 60. maddenin 1. fıkrasının (a) bendinin (1) numaralı alt bendinde sayılan (hizmet akdi ile bir veya birden fazla işveren tarafından çalıştırılanlar ve kamu görevlileri) genel sağlık sigortalılarından; işverenleri tarafından Kurumca belirlenen usule uygun olarak veya kamu idareleri için özel mevzuatlarında belirtilen usule uygun olarak geçici görevle yurt dışına gönderilenlere, acil hallerde,

b) 60. maddenin 1. fıkrasının (a) bendinin (1) numaralı alt bendinde sayılan genel sağlık sigortalılarından; işverenleri tarafından Kurumca belirlenen usule uygun olarak veya kamu idareleri için özel mevzuatlarında belirtilen usule uygun olarak sürekli görevle yurt dışına gönderilenler ile bunların yurt dışında birlikte yaşadıkları bakmakla yükümlü olduğu kişilere,

c) Sağlık Bakanlığının uygun görüşü üzerine yurt içinde tedavisinin yapılamadığı tespit edilen kişilerin,

d) Yukarıda belirtilenler veya bunların dışında herhangi bir nedenle Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde bulunan ve Türk vatandaşı olan genel sağlık sigortalılarının ve bakmakla yükümlü olduğu kişilerin sağlık hizmetleri yurt dışında sağlanır.

Yurt içinde yapılması mümkün olmayan tetkiklerin de yurt dışında yapılması sağlanabilir. Ancak, yukarıdaki (a) ve (b) bentleri gereği yurt dışında sağlanan sağlık hizmetlerinin Kurumca karşılanacak bedelleri, yurt içinde sözleşmeli sağlık hizmet sunucularına ödenen tutarı geçemez. Bu tutarı aşan kısım işverenler tarafından ödenir. Uluslararası sosyal güvenlik sözleşmeleri hükümleri saklıdır.

Kurum, yukarıdaki (a) ve (b) bentleri kapsamındaki kişilerin sağlık hizmetlerini, bu kişilerin geçici veya sürekli görev süresince genel sağlık sigortası için Kuruma ödenen prim tutarını geçmemek kaydıyla, ilgili ülkede sağlık sigortası yaptırmak suretiyle de sağlayabilir.

Yukarıdaki (c) bendi gereğince yurt dışına sevk edilen kişilerin sağlık hizmeti bedelinin tümü ödenir. Ancak bu tutar varsa Kurumun yurt dışında sevke konu tedaviye ilişkin sözleşmeli olduğu sağlık hizmet sunucularına ödenen tutarı geçemez. Bu kişilerin 65. madde hükümlerine göre yapılacak giderleri ayrıca karşılanır.

Yukarıdaki (d) bendi gereğince sağlanan sağlık hizmetlerinin Kurumca karşılanacak bedelleri yurt içinde sözleşmeli sağlık hizmet sunucularına ödenen tutarı geçemez ve bu sağlık hizmet sunucularına ödenen tutarı geçen kısım, yine yukarıda (a) ve (b) bentleri kapsamında bulunanlara ilişkin hükümler saklı kalmak kaydıyla, kişilerin kendilerince karşılanır. Bu kişilerin 65. madde hükümlerine göre yapılacak giderleri karşılanmaz.

Yukarıdaki haller dışında, yurt dışında sağlık hizmetlerine ilişkin giderler Kurumca ödenmez (m.66).

Kurumca Finansmanı Sağlanmayacak Sağlık Hizmetleri

5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanununun 64. maddesine göre, Kurumca finansmanı sağlanmayacak sağlık hizmetleri şunlardır (Alper, 2015, p.350):

a) Vücut bütünlüğünü sağlamak amacıyla yapılan ve iş kazası ile meslek hastalığına, kazaya, hastalıklara veya konjenital nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan durumlarda yapılacak sağlık hizmetleri dışında estetik amaçlı yapılan her türlü sağlık hizmeti ile estetik amaçlı ortodontik diş tedavileri.

b) Geleneksel, tamamlayıcı, alternatif tıp uygulamaları ve Sağlık Bakanlığınca izin veya ruhsat verilmeyen sağlık hizmetleri ile Sağlık Bakanlığınca tıbben sağlık hizmeti olduğu kabul edilmeyen sağlık hizmetleri.

c) Yabancı ülke vatandaşlarının; genel sağlık sigortalısı veya genel sağlık sigortalısının bakmakla yükümlü olduğu kişi sayıldığı tarihten önce mevcut olan kronik hastalıkları,

d) 63. maddeye göre yöntem, tür, miktar ve kullanım sürelerinin belirlenmesi sonucunda Kurumca finansmanı sağlanacak sağlık hizmetlerinin kapsamı dışında bırakılan sağlık hizmetleri.

Kurumla sözleşmeli özel sağlık hizmet sunucuları ile Kurumla kısmi branş veya sağlık hizmeti alım sözleşmesi imzalamış olan vakıf üniversitesi sağlık hizmeti sunucuları, Kuruma bildirmiş oldukları hekimlerden sözleşme kapsamı branşlarda fiilen hizmet sunanlar tarafından verilen sağlık hizmetlerini, Kurumca belirlenen istisnalar hariç olmak üzere ve Kurum mevzuatına uygun olarak fatura edebilirler. Aksi takdirde, bu faturalara ait tutarlar Kurumca karşılanmaz (m.64).

Sağlık Hizmetlerinden Yararlanma Şartları

18 yaşını doldurmamış olan kişiler, tıbben başkasının bakımına muhtaç olan kişiler, trafik kazası halleri, acil haller, iş kazası ile meslek hastalığı halleri, bildirimi zorunlu bulaşıcı hastalıklar, 63. maddenin 1. fıkrasının (a) ve (c) bentleri gereğince sağlanan sağlık hizmetleri, *(Kişilerin hastalanmalarına bakılmaksızın kişiye yönelik koruyucu sağlık hizmetleri ile insan sağlığına zararlı madde bağımlılığını önlemeye yönelik koruyucu sağlık hizmetleri; Analık sebebiyle ayakta veya yatarak; hekim tarafından yapılacak muayene, hekimin göreceği lüzum üzerine teşhis için gereken klinik muayeneler, doğum, laboratuvar tetkik ve tahlilleri ile diğer tanı yöntemleri, konulan teşhise dayalı olarak yapılacak tıbbî müdahale ve tedaviler, hasta takibi, rahim tahliyesi, tıbbî sterilizasyon ve acil sağlık hizmetleri, ilgili kanunları gereğince sağlık meslek mensubu sayılanların hekimlerin kararı üzerine yapacakları tıbbî bakım ve tedaviler)* 75. maddede sayılan afet ve savaş ile grev ve lokavt hali hariç olmak üzere sağlık hizmetlerinden ve diğer haklardan yararlanabilmek için, 60. maddenin 1. fıkrasının (c) ve (f) bentleri *(sosyal yardım mahiyetinde aylık ve gelir alanlar ile emekliler)* hariç diğer bentleri gereği genel sağlık sigortalısı ve bakmakla yükümlü olduğu kişilerin, sağlık hizmeti sunucusuna başvurduğu tarihten önceki son bir yıl içinde toplam 30 gün genel sağlık sigortası prim ödeme gün sayısının olması şarttır (Arıcı, 2015, p.430).

.

Ancak, genel sağlık sigortalısının bakmakla yükümlü olduğu kişi kapsamından çıkanların genel sağlık sigortalısı olduğu tarihten itibaren otuz gün içinde sağlık hizmetlerinden yararlanabilmesi için 67. maddenin 1. fıkrasının (a) bendindeki prim ödeme gün sayısı aranmaz. Ayrıca 60. madde kapsamında genel sağlık sigortalısı sayılanların;

a) Herhangi bir sebeple silâh altına alınan sigortalının askerlikte geçen hizmet süresi,

b) Hükümlülükle sonuçlanmayan tutuklulukta geçen süre,

c) İş kazası, meslek hastalığı, hastalık ve analık sigortalarından geçici iş göremezlik ödeneği alan sigortalının iş göremediği süre,

d) Sigortalının greve iştirak etmesi veya işverenin lokavt yapması hallerinde geçen süre,

sağlık hizmeti sunucusuna başvurduğu tarihten önceki son bir yıl içinde toplam 30 gün genel sağlık sigortası primi ödeme gün sayısı hesabında dikkate alınmaz.

Ayrıca genel sağlık sigortalısı ve bakmakla yükümlü olduğu kişilerin sağlık hizmetlerinden ve diğer haklardan yararlanabilmeleri için sağlık hizmet sunucularına başvurduklarında acil haller hariç olmak üzere (acil hallerde ise acil halin sona ermesinden sonra); biyometrik yöntemlerle kimlik doğrulamasının yapılması ve/veya nüfus cüzdanı, sürücü belgesi, evlenme cüzdanı, pasaport veya Kurum tarafından verilen resimli sağlık kartı belgelerinden birinin gösterilmesi zorunludur (Genel Sağlık Sigortası Uygulamaları Yönetmeliği, m.26).

5510 sayılı Kanunun 60. maddesinin 1. fıkrasının (a) bendi kapsamında genel sağlık sigortalısı sayılanlar *(5510 sayılı Kanunun 4. maddesinde sayılan zorunlı sigortalılar)*, zorunlu sigortalıklarının sona erdiği tarihten itibaren on gün süreyle genel sağlık sigortasından yararlanırlar. Bu kişilerin sigortalılık niteliğini yitirdikleri tarihten geriye doğru bir yıl içinde 90 günlük zorunlu sigortalılıkları varsa, sigortalılık niteliğini yitirdikleri tarihten itibaren 90 gün süreyle bakmakla yükümlü olduğu kişiler dahil sağlık hizmetlerinden yararlandırılırlar. Ayrıca, lise ve dengi öğrenim görülmesi sebebiyle bakmakla yükümlü olunan kişi veya hak sahibi sıfatıyla sağlık hizmetinden yararlandırılan çocuklar, 20 yaşını dolduracakları tarihi aşmamak kaydıyla bu öğrenimlerini bitirmelerini izleyen tarihten itibaren 120 gün süreyle aynı kapsamda sağlık hizmetlerinden yararlanmaya devam ederler (m.67).

Stajyerlere Sigorta Yaptırılmamasının Müeyyidesi

Stajyerlere sigorta yaptırılmamasının müeyyidesi iki alanda karşımıza çıkar. Bunlardan ilki "işe giriş bildirgesinin verilmemesi", "ikincisi ise prim belgelerinin verilmemesi"dir.

Sigortalı İşe Giriş Bildirgesi Verilmemesi

Yükseköğretim kurumlarından,

- Kurumca belirlenen şekle ve usulüne uygun bildirge vermeyenler veya Kurumca internet, elektronik veya benzeri ortamda göndermekle zorunlu tutulduğu hâlde anılan ortamda göndermeyenler hakkında her bir sigortalı için asgari ücret tutarında (*1.273,50 TL*),
- Bildirgenin verilmediğinin, mahkeme kararından veya Kurumun denetim ve kontrolle görevli memurlarınca yapılan tespitlerden ya da diğer kamu idarelerinin denetim elemanlarının kendi mevzuatları gereğince yapacakları soruşturma, denetim ve incelemelerden veya bankalar, döner sermayeli kuruluşlar, kamu idareleri ile kanunla kurulan kurum ve kuruluşlardan alınan bilgi ve belgelerden anlaşılması halinde bildirgeyi vermekle yükümlü olanlar hakkında her bir sigortalı için asgari ücretin iki katı tutarında (1.273,50X2=2.547 TL) ve
- Bir yıl içinde yukarıda sayılan durumlardan biriyle tekrar bildirge verilmediğinin anlaşılması halinde, bildirgeyi vermekle yükümlü olanlar hakkında bu defa her bir sigortalı için asgari ücretin beş katı tutarında (1275,50X5=6.367,50 TL)

idari para cezası uygulanır (Alper, 2015, p.213).

.

Prim Belgelerinin Düzenlenmemesi

Prim belgeleri, Kurumca belirlenen şekilde ve usulde vermeyenler ya da Kurumca internet, elektronik veya benzeri ortamda göndermekle zorunlu tutulduğu halde anılan ortamda göndermeyenler veya belirlenen süre içinde vermeyenlere her bir fiil için;

- Belgenin asıl olması halinde aylık asgari ücretin iki katını geçmemek kaydıyla belgede kayıtlı sigortalı sayısı başına, aylık asgari ücretin beşte biri tutarında (257,70 TL / Max. 2.547 TL),
- Belgenin ek olması halinde, aylık asgari ücretin iki katını geçmemek kaydıyla her bir ek belgede kayıtlı sigortalı sayısı başına, aylık asgari ücretin sekizde biri tutarında (159,19 TL / Max. 2.547 TL),
- Ek belgenin 86. maddenin 5. fıkrasına istinaden Kurumca re'sen düzenlenmesi durumunda, aylık asgari ücretin iki katını geçmemek kaydıyla her bir ek belgede kayıtlı sigortalı sayısı başına, aylık asgari ücretin yarısı tutarında (636,75 TL / Max. 2.547 TL) ve
- Belgenin mahkeme kararı, Kurumun denetim ve kontrol ile görevlendirilmiş memurlarınca yapılan tespitler veya diğer kamu idarelerinin denetim elemanlarınca kendi mevzuatları gereğince yapacakları soruşturma, denetim ve incelemeler neticesinde ya da bankalar, döner sermayeli kuruluşlar, kamu idareleri ile kanunla kurulan kurum ve kuruluşlardan alınan bilgi ve belgelerden, hizmetleri veya kazançları Kuruma bildirilmediği veya eksik bildirildiği anlaşılan sigortalılarla ilgili olması halinde, belgenin asıl veya ek nitelikte olup olmadığı, işverence düzenlenip düzenlenmediği dikkate alınmaksızın, aylık asgari ücretin iki katı tutarında (2.547 TL) idari para cezası uygulanır (Arıcı, 2015, p.305).

Kaynakça

Alper, Y. (2015). *Türk Sosyal Güvenlik Sistemi, Sosyal Sigortalar Hukuku.* Bursa, Dora Yayıncılık.
Anadolu Üniversitesi, *Öğrenci Kılavuzu 2015-2016*, AÖF Merkez Büro, Eskişehir, Ağustos 2015.
Arıcı, K. (2015). *Türk Sosyal Güvenlik Hukuku.* Ankara, Gazi Kitabevi.
Aslanköylü, R. (2006). *Karşılaştırmalı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası*, Ankara, Turhan Kitabevi.
Başbuğ, A. (2013). *Sosyal Güvenlik Sisteminde Sosyal Sigortalar*, Ankara, Ankamat Matbaacılık.
Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türk Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası,* Eskişehir, Yükseköğretim Kurulu Yayınları:2014/2.
Gerek, N - Oral, A. İ. (2014). Sosyal Güvenlik Hukuku, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları:2872.

Güzel, A. - Okur, A. R. - Caniklioğlu, N. (2009). Sosyal Güvenlik Hukuku, İstanbul, Beta.
Tuncay, A. C. - Ekmekçi, Ö. (2008). Sosyal Güvenlik Hukukunun Esasları, İstanbul, Legal.
Uşan, F. (2009). *Türk Sosyal Güvenlik Hukukunun Temel Esasları*, Ankara, Seçkin Yayınları.
https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/turkiye-programlari/acikogretim-fakultesi-onlisans-programlari-2-yillik/sosyal-hizmetle.
https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/acikogretim-sistemi-1.
Resmi Gazete 16.06.2006, Sayı 26200, 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu
Resmi Gazete , Sayı , Sağlık Uygulama Tebliği
Resmi Gazete 18.04.2014, Sayı 28976, Genel Sağlık Sigortası Uygulamaları Yönetmeliği
Resmi Gazete 12.05.2010, Sayı 27579, Sosyal Sigorta İşlemleri Yönetmeliği

IDEC 2015

Türk Yükseköğretım Sıstemında Örgün, Uzaktan Eğitim Ve Açıköğretım Yöntemi Ile Yapılan Malıye Eğitimi Üzerine Değerlendirmeler (An Assessment Of Public Finance Education By The Ways Of The Formal Training, Distance Education And Open Educ)

Canatay Hacıköylü
chacikoylu@anadolu.edu.tr

Özet

Türk Yükseköğretim Sisteminde Örgün, Uzaktan Eğitim ve Açıköğretim Yöntemi ile Yapılan Maliye Eğitimi Üzerine Değerlendirmeler

Türk yükseköğretim sistemi devlet ve vakıf üniversiteleri ile vakıf meslek yüksekokullarından oluşmaktadır. 2015 yılı verilerine göre Türk yükseköğretim sisteminde 109 adet devlet üniversitesi, 76 adet vakıf üniversitesi ve 8 adet vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 193 adet öğretim kurumu yer almaktadır. 109 adet devlet üniversitesinin 41'inde örgün maliye bölümü yer almakta, bunların 29'unda ise ikinci öğretim programları da bulunmaktadır. Örgün bölümlere her yıl yaklaşık 6.500 öğrenci kayıt yaptırmaktadır. Bunun dışında 2010 yılından itibaren İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi bünyesinde bulunan uzaktan eğitim sistemi ile öğretim yapan maliye bölümü ile 1993 yılından itibaren öğrenci alan Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesinde bünyesinde açıköğretim sistemi ile öğretim yapan maliye bölümü bulunmaktadır. Bu iki üniversitenin ortak özelliği ikisinde de örgün maliye bölümlerinin bulunmasıdır. Temel farklılıkları ise maliye eğitiminin İstanbul Üniversitesinde uzaktan eğitim ile buna karşın Anadolu Üniversitesinde ise açıköğretim yöntemi ile yapılması, ikinci üniversite ve dikey geçiş olanakları ile kontenjan sayılarıdır. 76 adet vakıf üniversitesi içinde ise sadece Atılım Üniversitesi ve Avrasya Üniversitesi olmak üzere sadece 2 üniversitede maliye bölümü yer almaktadır.

Türk Yükseköğretim sistemi içinde sosyal bilimler alanı kapsamında İktisadi ve İdari Bilimler, Siyasal Bilgiler ve İktisat Fakülteleri bünyesinde yer alan maliye lisans programlarının amacı, maliye biliminin temellerini öğreterek bütçe, mali planlama ve vergi konularında nitelikli elemanlar yetiştirmektir. Yaklaşık 20.000 örgün, 600 uzaktan eğitim ve 35.000 civarında açıköğretim sistemine kayıtlı öğrencinin eğitim gördüğü Maliye bölümlerinde dört anabilim dalı bulunmaktadır. Bunlar; mali hukuk, mali iktisat, maliye teorisi ve bütçe ve mali planlamadır. Gerek devlet üniversitelerinde gerekse vakıf üniversitelerinde bulunan örgün maliye bölümleri ders programları incelendiğinde maliye, iktisat ve işletme alanında teorik ve pratik dersler yanında hukuk, matematik, istatistik ve siyaset bilimine yönelik özellikle seçmeli derslerinde yer aldığı görülmektedir.

Bu çalışmada 2014 yılı YGS-LYS sonuç listesine göre başarı sırası incelendiğinde ilk 10'a giren üniversitelerin maliye bölümlerinin yanı sıra İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi uzaktan eğitim maliye bölümü ders programları ile açıköğretim sistemi ile öğretim yapan Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi maliye bölümü ders programlarında yer alan benzerlikler ve farklılıklar ele alınacaktır. Daha sonra ise açıköğretim sistemi, içinde yer alan maliye bölümünün güçlü ve zayıf yönleri ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Ayrıca 2014 yılı YGS-LYS sonuç listesine göre başarı sırası incelendiğinde ilk 10'a giren üniversitelerin maliye bölümü mezunları (her yıl yaklaşık 1000 kişi / toplam maliye bölümü mezunları 4.500 -5.000 kişi) ile açıköğretim sistemi ile öğretim yapan Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi maliye bölümü mezunlarının (her yıl yaklaşık 3.500 kişi)) 2010-2014 yılları arasında Kamu Personeli Seçme Sınavlarında (KPSS) test alanlarına göre başarı durumları da incelenecektir. Öyle ki Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) verilerine göre Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi Maliye Bölümüne 2012 yılından itibaren getirilen kontenjan ile taban puanı oluşmaya başlamış ve açıköğretim sisteminde yer alan maliye bölümüne girmek zorlaşmıştır. Buna karşın önemli bir çıktı olan kamu personeli seçme sınavlarındaki (KPSS) başarı düzeyinin kredili sisteme geçiş ile genel anlamda düştüğü görülmektedir. Bu incelemeler sonucunda çalışmada; özellikle açıköğretim sistemi içinde yer alan maliye bölümüne yönelik mevzuat, öğrenci girişi, öğretim yöntemleri, program yeterlilikleri, öğretim ortamları, öğrenci sayıları, ölçme değerlendirme sistemi ve sınavlar açısından yukarıda ifade edilen örgün maliye bölümleri ve uzaktan eğitim maliye bölümü ile karşılaştırmalı değerlendirmeler yapılacaktır.

Türkiye'de Uzaktan Eğitim Ve Çalışma Hayatı

Elif Yüksel Oktay
Yalova Üniversitesi İ.İ.B.F Çalışma Eko. ve End. İlişk. Öğretim Üyesi
Yalova-TÜRKİYE
elifsel@gmail.com

ÖZET

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler insan hayatında bir çok değişikliğe yol açmış, geleneksel çalışma hayatını da tamamen değiştirmeye başlamıştır. Bilgi çağında daha eğitimli ve entellektüel çalışanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla yeni nesillerin hızla değişen teknolojik ortama ayak uydurabilmeleri için devletlerin eğitim sistemlerini de değiştirmeleri gerekmektedir. Uzaktan eğitim de bilgi çağına uyum sağlamak için uygulanabilecek eğitim yöntemlerindendir. Çünkü bireyler uzaktan eğitimle geleneksel eğitim yöntemlerinde söz konusu olan zaman ve mekan sınırlaması olmadan bilişim teknolojilerinden yararlanarak çalışma hayatında kendilerini yenileyebilecekler veya tamamen başka bir konuda yeni bilgi ve beceriler kazanabileceklerdir. Uzaktan eğitim bir yandan üniversite öğrencilerine yönelik olarak kullanılabilirken, öte yandan çalışma hayatındaki bireylere yönelik olarak da kullanılabilir. Bu çalışmada uzaktan eğitim kavramı ele alınarak, Türkiye'de uzaktan eğitimin çalışma hayatındaki yeri incelenecektir.

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler insan hayatında birçok değişikliğe yol açarken, geleneksel çalışma hayatını da tamamen değiştirmeye başlamıştır. Küresel boyutuyla teknoloji yönetimi, dünyadaki tüm teknolojik gelişmeleri takip etmeyi ve bunlardan işletmeye en yararlı olanını seçerek, en uygun yolla uygulamaya koymayı gerektirmektedir. Çünkü küreselleşme, dünyadaki tüm firmaları rakip haline dönüştürmektedir. Bu yüzden işletmelerin, her çalışanı ile gelişmelere açık olması ve geliştirdiği yenilikleri ortaya koymak isteyen çalışanlarını, gelecekteki başarısı için sürekli desteklemeleri gerekmektedir. Bilim ve tekolojinin gelişmesinin temelinde yaratıcılığın olduğu inkar edilemez bir gerçektir. Yaratıcılığın artmasında çalışanların okul yıllarında aldıkları eğitimlerinin yanı sıra, iş hayatında aldıkları eğitimlerin de çok büyük bir rolü vardır.

Eğitim ve geliştirme, işletmeler için 1920'lerden itibaren kullanılmaya başlayan bir kavram olmakla beraber, 1940'larda profesyonel bir alan olmuştur. 1940'larda uygun eğitim içeriğinin ne olması gerektiği ve eğitimin değerlendirilmesinde hangi yöntemlerin kullanılması gerektiği üzerinde durulmaya başlanmıştır (Turhan ve Diğerleri, 2012:8). Teknoloji geliştikçe geleneksel sınıf içi yüz yüze eğitimin yerini uzaktan eğitim uygulamaları almaya başlamıştır. 20. yüzyılın en büyük icadı olan İnternet 1970 sonlarında Pentagon'un kurduğu bilgisayar ağının 1986 da eğitim kurumlarına, araştırma kurumlarına 1990 yılında da ticari kuruluşların kullanımına açılmasıyla ticari hale gelmiştir. ABD'de bilgisayar ve modemdeki ucuzluk İnternet kullanımını hızlandırmıştır.

İşletmeler için eğitim önemli olmakla beraber, klasik eğitim faaliyetleri önemli bir kaynak ve zaman kaybıdır. Günümüzde eğitim faaliyetleri için bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanan bir çok işletme, teknolojinin gelişmesi ile bağlantılı olarak gelişen ve daha etkili bir hale gelen uzaktan eğitim uygulamalarından yararlanmaktadırlar. İnternet kullanılarak; işyeri ortamında bulunmaya gerek kalmaksızın, çalışanlara işletme dışında da "Online Eğitim", "Web'de Eğitim", "Elektronik Eğitim", "Sanal Eğitim" ve "E-Öğretim" olarak da bilinen interaktif eğitim ve öğrenim olanağı sunulmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamalarıyla işletmelerin zaman, mekan ve maliyet avantajı bulunmakta, çalışanlar ise bir konuyu istedikleri zaman, istedikleri kadar tekrarlayabilmekte ve böylece zamana yayılmış daha derin bir öğrenme sağlanmış olmaktadır. Bu çalışmada uzaktan eğitim kavramı ele alınarak, Türkiye'de uzaktan eğitimin çalışma hayatındaki yeri incelenecektir.

1. UZAKTAN EĞİTİM KAVRAMI

Uzaktan eğitim, "eğitimci ve öğrenen kişinin birbirlerinden uzak mesafelerde olduğu herhangi bir resmi öğrenmedir" şeklinde tanımlanabilir. Bireylere kendi kendilerine öğrenme imkanının sağlandığı, geleneksel eğitime göre daha esnek birey koşullarına uygulanabilir bir eğitimdir. Uzaktan eğitimle, bireylere eğitim hizmeti götürmedeki sınırlılıkların kısmen ya da tümüyle ortadan kaldırılarak eğitim imkanlarının daha geniş kitlelere ulaştırılması amaçlanmaktadır (İşman, 2011:14). Başka bir anlatımla uzaktan eğitimle teknolojiden yararlanılarak kitle eğitimin gerçekleştirilmesine çalışılmakta, öğrenme-öğretme etkinlikleri bireyselleştirilmekte yani kendi kendine öğrenmeye imkan sağlanmaktadır.

Uzaktan eğitimle belirli yaş ve öğrenim düzeyinde olma zorunluluğu bulunmamakta, zaman esnekliği, ortam ya da mekan serbestliği söz konusu olmakta, iletişim ve etkileşim özel olarak sağlanmakta, yüksek standartlardaki öğretim gereçleri üretme ve uygulamaları merkezden sağlanmakta, öğrenen ve öğreten fiziksel olarak farklı mekanlarda bulunmakta, çok sayıda birey yaşadıkları yerlerde bilgilendirilmekte, kendi kendine çalışma şekli sistematik olarak düzenlenmekte, elektronik medya ve kişiye özel öğrenme gereçleri kullanılmakta, değerlendirmeyi içeren eğitim organizasyonu sağlanmaktadır. Uzaktan eğitim sisteminin sağladığı faydalar şöyle sıralanabilir (Yurdakul, 2011:276-277):

-Uzaktan Eğitim ile yaygın ve örgün eğitim olanaklarına ek yeni öğrenim olanakları yaratılabilmektedir. Geleneksel eğitim uygulamalarının yetersizliğini giderici daha geniş ve etkin eğitim olanakları oluşturulabilmektedir. Seçici-eleyici sistemden tanılayıcı-yetiştirici yapıya; seçeneksiz ve kalıplaşmış süreçlerden esnek ve seçenekli süreçlere dönüşümü kolaylaştırmaktadır.

-Uzaktan eğitim, öğrenenlere öğrenme yeri ve zamanı açısından esneklik sağlayabilmektedir. Öğrenenler; günün her saatinde, haftanın her gününde, herhangi bir yılda ve tatil zamanlarında bile öğrenebilmekte; kendilerine empoze edilen ya da kendilerinden istenen zaman dilimlerinde öğrenmek zorunda kalmamaktadırlar. Öğrenenler için ne kendilerinden daha hızlı öğrenenlere yetişmek gibi bir sıkıntı, ne de daha düşük öğrenme hızına sahip olanlardan dolayı bir sıkılma söz konusu değildir.

-Bazıları için okul içinde ve arkadaş grupları arasından tecrit edilme engelini, başka bir anlatımla sosyal etkileşim ortamlarından bireyin dışlanma engelini ortadan kaldırabilmektedir.

-Uzaktan eğitim uygulamalarında çeşitli kaynaklardan etkin bilgi edinme ve soruşturma etkinlikleriyle bireysel bağımsızlık ve eleştirel yargılama yeteneği daha fazla gelişebilecektir.

-Eğitimi demokratikleştirmede, eğitimi geniş kitlelere ulaştırmada, eğitim hakkından sisteme katılan bireylerin aynı ölçüde yararlanabilmelerini sağlamada ve eğitimde yaşanan fırsat eşitsizliğini gidermede; özet olarak bireylere adaletli, eşitlikçi, zengin ve seçenekleri olan, yaygın ve verimli hizmet sunmada etkili bir araç olmaktadır.

-Yalnızca toplum ihtiyacını esas alan öğretimden toplum-birey ihtiyacını esas alan öğretime geçilebilmektedir.

-Çok değişik program türleri ile öğrenenlerin oldukça geniş, ilgi, istek, ihtiyaç ve beklentilerine yanıt verilebilmektedir.

-Uygun yeteneklere sahip olduğu halde çeşitli nedenlerle normal zamanda öğrenim yapamamış ya da var olan eğitim modelleriyle öğrenme-öğretme süreçleri dışında kalmış olanlara, yaşamlarının her bölümünde, ihtiyaç duydukları öğrenimi yapma imkanı sunulabilmektedir.

-Eğitim hizmetinin sağlanmasında yaşanan sorunlara oldukça ekonomik çözümler sunabilmektedir. Birey başına düşen birim maliyet, örgün eğitime nazaran daha düşük gerçekleşebilmektedir.

-Geleneksel sistemde hedeflenen; ancak geliştirilmesinde çok da etkili olunamayan karar verme, öğrenmeden üst düzeyde sorumlu olma, problem çözme, girişimcilik ve öğrenmeyi öğrenme gibi yetenekler geliştirilebilmektedir. Kendi kendine öğrenmeye dayanan bir sistem olduğundan, öğrenen bireylerde sistemli çalışma, uygun yöntem seçme, kendi kendini kontrol ve düzeltme alışkanlıkları gelişebilmektedir.

Uzaktan eğitimin yukarıda sayılan faydaları dışında birtakım sınırlılıkları vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Sarıabdullahoğlu, Ersoy, 2008:32):

- Öğrencinin yalnız başına ve uzakta olması nedeni ile sınıfın sunduğu destek atmosferinden yararlanamaması,

- Öğrendiklerini karşılaştırabileceği kimsenin olmaması dolayısı ile öğrencinin diğer öğrencilerle etkileşiminin eksik olması,

- Eğitim içeriklerinin ya da web sayfalarının sürekli güncellenme gerektirmesi,

- Öğretmenle öğrencinin göz temasının olmaması, yüz yüze olmaması,

- Uzaktan eğitime uygun olmayan derslerin uzaktan eğitim ile verilmesi halinde dersin etkin olmayışı,

- Öğretmenlerin öğrencileri klasik eğitimdeki gibi kontrol edememesi,

- Kullanılacak teknolojilere bağlı olarak maliyetinin yüksek olabilmesi,

- Ders içeriklerinin hazırlanması için daha fazla emek ve zamana ihtiyaç duyulması,

- Plan ve koordinasyonunun zor olması ve karmaşık oluşu,

- Uzaktan eğitimin yeteneklerinin yanlış yorumlanması ile öğretmen ve öğrencilerin öğretme ve öğrenim motivasyonlarının azalabilmesi,

- Öğretmenlerin derse hazırlanmaları için daha fazla zamana ihtiyaçlarının olmasıdır.

2. DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARI

Uzaktan eğitim uygulamaları ilk olarak yazışmalı olarak başlamış (mektupla eğitim), zamanla radyodan, televizyondan, telefondan ve bilgisayardan da yararlanılmıştır (Kaya, 2002:20). Uzaktan eğitim, çok farklı yöntemlerle uygulanmakta olup; yöntemler temel olarak tek yönlü iletişim ve çift yönlü iletişim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır:

1) Tek yönlü iletişim
a) Tek yönlü mektupla öğretim,
b) Tek yönlü radyo ile öğretim,
c) Tek yönlü televizyon ile öğretim,
d) Tek yönlü bilgisayarla öğretim (internet).

2) Çift yönlü iletişim
a) Çift yönlü mektupla öğretim,
b) Çift yönlü radyo ile öğretim,
c) Çift yönlü televizyon ile öğretim,
d) Çift yönlü bilgisayarla öğretim (internet).

Tek yönlü iletişim: Öğrenme-öğretme faaliyetlerinin yapıldığı ortamda bulunan öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci grupları arasındaki iletişimin tek yönlü olduğu dağıtım modelidir. Bu dağıtım modeli içinde öğrenciler ve öğretmenler kendi aralarında soru soramazlar veya sorularına anında cevap alamazlar. Mektupla eğitim, tek yönlü dağıtım, radyo veya televizyonla dağıtım modeli ve son olarak tek yönlü internet modelidir. Bu modelde, öğretmenler dersleri ile ilgili web sayfalarını hazırlayıp öğrencilerine internet üzerinden sunarlar. Öğrenciler, bu bilgileri istedikleri an alıp çalışabilmektedirler. Bu model için kullanıcıların internet erişimini sağlaması yeterlidir.

Çift yönlü iletişim: Öğrenme-öğretme faaliyetlerinde öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimin çift yönlü olduğu bir uygulamadır. Bununla ilgili olarak çift yönlü telekonferans modeli, çift yönlü televizyon ve çift yönlü internet temelli konferans modeli olmak üzere üç model bulunmaktadır. Bu sistemde öğrenciler ve öğretmenler internet üzerinden birbirleri ile telekonferans yapabilmektedirler (Sarıabdullahoğlu, Ersoy, 2008:29). Burada uzaktan eğitim senkron (eş zamanlı) ve asenkron (zamandan bağımsız/eş zamansız) olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Senkron sunumda, sınıf ortamında canlı bağlantı yoluyla (internet, uydu vb.), eş zamanlı olarak kullanıcılar ve sunucu (öğrenciler ve eğitimci) etkileşimli olarak uygulama içindedirler. Bu uygulamada öğrenciler soru sorabilir, birbirleri ile tartışabilir veya test çözebilirler. Asenkron sunum ise WEB tabanlı bir eğitimdir. Bu sunumda, öğrenci istediği zaman istediği yerden WEB üzerindeki derslere girebilir, test alabilir ve aktivitelere katılabilir. İstediği dersi istediği kadar tekrar edebilir (Toker Gökçe, 2008:2).

Bu yöntemler tek başına veya diğer modellerle birlikte kullanılabilir. Örneğin, mektupla öğretim yöntemi internet ya da bilgisayarlı öğretim yöntemi birlikte kullanılabilir. İletişim teknolojileri sayesinde, klasik eğitimde bulunan çift yönlü iletişim sistemi çok rahatlıkla sağlanabilir. Bunun için yukarıda da belirtildiği gibi internet, televizyon ve uydu gibi teknolojiler rahatlıkla kullanılabilir (İşman, Karslı, Gündüz, 2002, http://aof20.anadolu.edu.tr/program.htm).

2.1. DÜNYADA UZAKTAN EĞİTİMİN TARİHÇESİ

Uzaktan eğitim yeni bir kavram değildir. Dünyada ilk defa 1728 yılında İsveç'te mektupla eğitim şeklinde gerçekleşmiştir. Boston Gazetesi'nin 20 Mart 1728 tarihli baskısında "Steno Dersleri" verileceği ilanı yer almış, 1833 yılında İsveç'te verilen bir ilanda açıkça mektup aracılığıyla gerçekleştirilmek istenen öğretimden bahsedilmiştir. Buradaki mektupla eğitimin ana hedefi ülkedeki herkese eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasıydı (Uşun, 2006:210) .

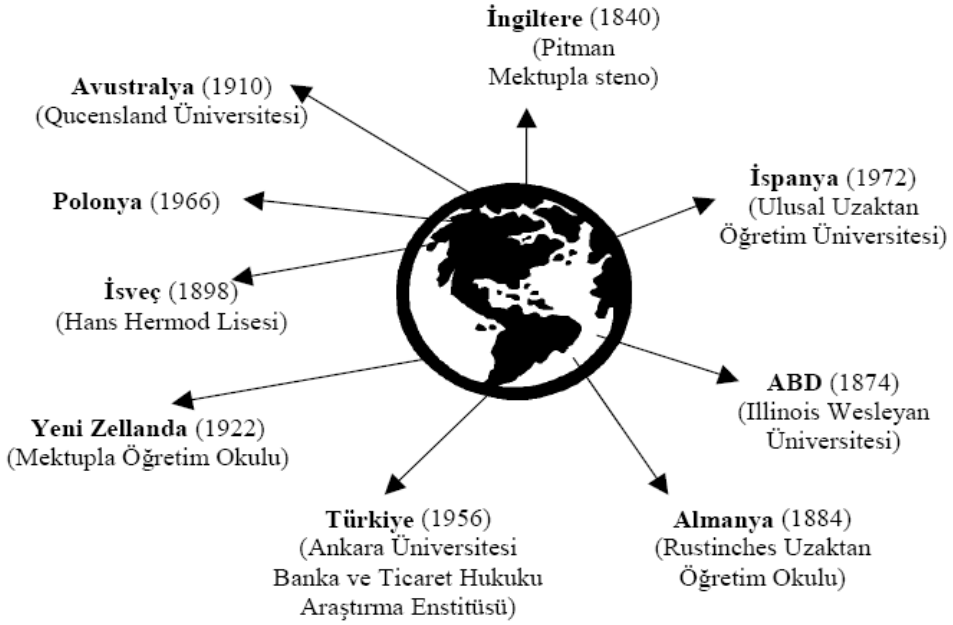
Tablo 1: Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

1700-1900	1900-1990	1990-1996	1996-…….
-Mektupla Öğretim -Basılı Materyaller	-Radyo -Televizyon -Ses Kasetleri	-Video Konferans -Uydu Teknolojileri -Video Kasetler -Bilgisayar (CD, İnternet)	-Web Tabanlı Eğitimler -Bilişim Teknolojileri (Görüntülü telefon, dijital TV, sanal ortamlar, fiber optic kablolar vb.)

Kaynak: Şeyda Aykanat (2006), **İnsan Kaynakları Yönetiminde Elektronik Ortamda Öğrenme ve Örnek Bir Uygulama,** Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, s.5.

Mektupla öğretim 19. yy. ortalarında İngiltere, Fransa, ABD ve Almanya'da da başlamış ve hızla yayılmıştır. Uzaktan eğitimin yaygınlaştırılmasının temel nedenleri arasında coğrafi uzaklık, sosyal dengesizlik ve kişisel problemler sayılabilir. İnsanlar, uzaklık, coğrafi engeller veya yetersiz iletişim sistemleri nedeniyle birbirlerinden uzak yaşamak zorunda kalabilmektedirler. Yine 19. yüzyılın sonlarında ABD'nde Chicago Üniversitesi'nde de öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı mekanlarda olduğu mektupla eğitime başlanmıştır (Gunawardena, McIsaac, 1996, 356). 1856 yılında Almanya Berlin'de Charles Toussaint ve Gustav Langenscheidt, uzaktan eğitimin mektupla çalışma yöntemini kullanarak yabancı dil eğitimi uygulamasını başlatmışlardır. Avustralya'daki insanların birbirlerinden uzakta yaşamaları nedeniyle, 1914 yılında "Mektupla eğitim Sistemi" kurulmuştur. Mektupla öğretim kurumları, Kanada ve Avustralya'da nüfusun seyrek olduğu yerlerde yaşayan insanların eğitim ihtiyacını karşılamaktaydı. Çizim 1'de kurum bazında Dünyanın değişik ülkelerindeki ilk uzaktan eğitim uygulamaları gösterilmektedir.

Çizim-1 Uzaktan Eğitimin Dünyadaki İlk Uygulamaları



Kaynak: Zeki Kaya (2002), **Uzaktan Eğitim**, Pegem A Yayını, Ankara, s.30.

Okuma ve yazmanın çağdaş eğitimdeki önemi çok büyüktür. Bununla beraber işitmeye dayalı radyo programları ile görmeye ve işitmeye dayalı filmler ve televizyon derslerinin eğitimdeki yeri de çok önemlidir. Değişik ülkelerde çok sayıda deneme yayını yapılmışsa da Dünyadaki ilk radyo yayını 2 Kasım 1920 tarihinde ABD'de başlamıştır. O dönemde birçok üniversite radyo yayınına başlamıştır. 1923 yılında ABD'deki okullar için eğitsel radyo programları yayınlanmaya başlamıştır. 1922 yılında İngiltere'de, 1923 yılında Fransa'da ve Sovyetler Birliği'nde ve 1927 yılına kadar geçen sürede Arjantin, Avustralya, İtalya, Japonya, Norveç, Yeni Zelanda, Çekoslovakya, Güney Afrika ve birçok ülkede radyo yayınları başlamıştır. Aynı yıllarda eğitime yönelik radyo programları yayınlanmış , hazırlanan programlarla çocuklara çiftçilik, ulaşım ve bilim gibi konular hakkında bilgiler verilmiştir. Çocuklara yönelik eğitsel radyo programcılığı müzik, espri, öykü ve haberleri birleştirerek ayakta kalmayı başarmıştır. Daha sonraki yıllarda ise yerel radyo istasyonlarının programları ile "Disney" ve "Susam Sokağı" türü programlar gece ve gündüz yayınlanmıştır (Uşun, 2006:212-214).

İlk makaralı film 1888 yılında George Eastman tarafından bulunmuştur. Bir kaç yıl sonra Thomas Edison'un asistanı William Dickson makaralı filmleri 30 saniyelik hareketli filmler oluşturmada kullanmıştır. Hareketli filmlerin eğitim gücü, bulunuşundan hemen sonra farkedilmiştir. 1910 yılında ABD'de yayımlanan Eğitim Filmleri Kataloğu'nda binden fazla film kiralık listesinde yer almıştır. Ford Motor Company, 1916 yılında tarım, tarih, coğrafya ve yaşam bilgisi konularında birçok film geliştirmiştir. 1923 yılında Yale Üniversitesi Amerikan Tarihiyle ilgili filmler yapmıştır. 1926 yılında Eastman Kodak Şirketi tarafından coğrafya ve fen alanlarında filmler hazırlanmıştır.Bu şirketin hazırladığı filmler deneme amacıyla 10.000'den fazla öğrenciye izletilmiştir. Deneme sonuçları Kodak'ı öylesine etkilemiştir ki, şirket daha sonraki 20 yılda okullarda kullanılmak üzere 300 film daha yapmıştır.

1920'li yıllarda eğitim filmleri daha çok dini eğitim veren okullar tarafından kullanılmıştır. Araştırmalar 1933 yılında ABD'de ilkokul öğretmenlerinin derslerde eğitici filmlerden yararlandığını göstermiştir. 1954 yılında yapılan bir araştırma ilkokul öğretmenlerinin dörtte üçünün derslerinde filmlerden yararlandığını göstermiştir. İlk düzenli televizyon yayını 1936'da İngiltere'de, 1939'da ABD'de ve Sovyetler Birliği'nde başlatılmıştır. Türkiye'de ise televizyon yayınları 1968 yılında başlatılmıştır. En önemli çocuk programı 1969 yılında başlatılan yukarıda da bahsi geçen Susam Sokağı'dır. Susam Sokağı'nda çocuklara harfler, rakamlar, geometrik şekiller gibi sembolik sunumlar ile arkadaşlık ilişkileri öğretilmeye çalışılmıştır (Kaya, 2002:141-142).

1950'lerde ise Amerika'da özellikle askeri amaçlı olarak kullanılan uzaktan eğitim için kağıt tabanlı iletişim ortamı kullanılmıştır. Teknolojik gelişmeler sayesinde günümüze gelindiğinde ise disketler, video kasetler, CD-ROM'lar, uydu yayınları, video konferanslar ve Internet uzaktan eğitim çalışmalarında önemli bir yer edinmişlerdir. 1985 yılında Phoenix Üniversitesi tarafından ilk internetle uzaktan eğitim uygulaması gerçekleştirilmiştir. İnternetle uzaktan eğitim uygulamaları, günümüz için uzaktan eğitim uygulamalarının en sonuncusu ve en gelişmişidir. Ancak teknolojik gelişmelerin çok hızlı bir şekilde gerçekleştiği göz önünde bulundurulduğunda ileride daha gelişmiş uygulamalar ortaya çıkabilecektir. Günümüzde internetle uzaktan eğitimin yaygınlaşması, bu sistemin değişik kullanımlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Web tabanlı eğitim, internet tabanlı eğitim ve e-öğrenme internetle uzaktan eğitim uygulamaları arasındadır (Yılmaz, Horzum, Güz 2005:113).

2.2. TÜRKİYE'DE UZAKTAN EĞİTİMİN TARİHÇESİ

Türkiye'de uzaktan eğitim fikri ilk kez 1927 yılında eğitim sorunlarının görüşüldüğü bir toplantıda gündeme getirilmiştir. Bu toplantıda halkın okuryazar hale getirilmesi için uzaktan eğitimden yararlanılması gerektiği vurgulanarak, mektupla öğretim şeklinde uzaktan eğitim uygulaması önerilmiş ancak bu öneri hayata geçirilememiştir. Bu önerinin uygulanamamasının en önemli nedeni o dönemde % 90'ı okuma yazma bilmeyen halka, öğretmensiz okuma yazma öğretilemeyeceği düşüncesiydi. 1927-1955 yılları arasındaki dönem Türkiye'de uzaktan eğitimin bir düşünce olarak tartışıldığı bir dönem olmuştur. Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamasını Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü başlatmıştır. 7 Kasım 1960 tarihinde de Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde "Mektupla Öğretim" adı altından uzaktan eğitim uygulamaları deneme öğretimi olarak başlamıştır (Kaya, 2002:30).

1970 yılında Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi uzaktan eğitim çalışmalarına başlamıştır. Bu yıllarda Kuvvet Komutanlıklarının yanı sıra Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Istanbul Teknik Üniversitesi, Yıldız Üniversitesi gibi bazı üniversiteler ortak uzaktan eğitim çalışmalarına girmişlerdir (İşman, 2011:111). 1974 yılında kalkınmanın gerektirdiği insan gücü ihtiyacını karşılamak, yüksek öğrenim alanındaki öğrenci birikimini ortadan kaldırmak, kitle iletişim ortamlarından yararlanarak kitlelere eğitim-öğretim hizmeti götürmek ve öğretimin etkinliğini arttırmak amacıyla Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi kurulmuştur. Bu merkezde öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar uygulanmıştır (Demiray, 2010:82). Bu merkeze 1974-1975 eğitim-öğretim yılında 50 bin öğrenci kayıt yaptırmıştır. 1974 yılında Deneme Yüksek Öğretmen Okulu da uzaktan eğitime başlamış, 1975 yılında Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulması ile Deneme Yüksek Öğretmen Okulu ile uzaktan öğretime başlayan öğrenciler de bu kuruma devredilmiştir. YAYKUR'un çalışmalarına 1979 yılında son verilmiştir (İşman, 2011:111-112).

Türkiye'deki Üniversitelerde örgün eğitimin yanı sıra açık öğretim için gerekli ilk yasal düzenleme 04.11.1981 tarihli 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 43. maddesinin "c" bendinde düzenlenmiştir. Bu maddeye gore "Yükseköğretim kurumları örgün, yaygın ve açık öğretim yöntemleri ile her türlü eğitim-öğretim yapabilirler (http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/565.html). Uzaktan eğitim yapma görevi 20 Temmuz 1982 tarih ve 17760 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Yükseköğretim Kurumlarının Teşkilatı hakkındaki 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameyle kurulan Anadolu Üniversitesi'ne verilmiştir. Anadolu Üniversitesi 1982 yılında uzaktan eğitim modelini Açık Öğretim Fakültesi'yle uygulamaya koymuştur (Kaya, 2002:33).

1982-1993 yılları arasında Türkiye'de, Anadolu Üniversitesi'nin sunduğu Açıköğretim'e olan talep hızla arttı. Bu yıllar arasında sadece İşletme ve İktisat Lisans Programları ile yetinilmedi. Milli Eğitim Bakanlığı ile imzalanan protokol gereğince yaklaşık 200 bin öğretmene önlisans ve lisans tamamlama olanağı sunuldu. Ayrıca, KKTC'den de uzaktan eğitim programlarına öğrenci kaydına başlandı. Sağlık Bakanlığı ile yapılan protokol gereğince iki yıllık Ebelik, Hemşirelik ve Sağlık Teknikerliği Ön Lisans Programları; Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı ile yapılan protokol gereğince iki yıllık Tarım ve Veterinerlik Önlisans Programları açıldı. 1987 yılında Batı Avrupa Projesi adı altında Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde yaşayan Türk vatandaşlarına yönelik lisans ve önlisans programları uygulanmaya başlandı. 1993 yılında Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemi, 496 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile günün eğitim gereksinimlerine göre yeniden yapılandı. İktisat ve İşletme programları dört yıllık İşletme ve İktisat Fakültelerine dönüştürüldü. Bu Kanun Hükmünde Kararnameye göre Açıköğretim Fakültesi ise, Uzaktan Öğretim Sistemi ile ilgili kitap, radyo-tv programları, bilgisayar, akademik danışmanlık, organizasyon, sınav ve her türlü öğrenci işleri gibi hizmetleri vermekle yükümlü kılınmış ve önlisans, lisans tamamlama, lisans ve her türlü sertifika programlarını yürütmekle görevlendirilmiştir.

1993-1997 yılları arasında Açıköğretim Fakültesi bünyesinde kurulan Sosyal Bilimler, Ev İdaresi, Büro Yönetimi, Halkla İlişkiler gibi 17 önlisans programı geliştirildi. Daha önceden ÖSYM tarafından yapılmakta olan Açıköğretim sınavları 1996 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi tarafından yapılmaya başlandı. 1998 yılından

itibaren ise değişen teknolojik koşullar ve özellikle eğitim gereksinimlerinin farklılaşmasıyla, başta İnternet olmak üzere çağdaş iletişim teknolojilerinin çok daha yoğun olarak kullanıldığı ve uzaktan eğitimi klasik işlevlerinin ötesine taşıyan yapılanmalarla birlikte yeni bir dönem başladı. Türk Yükseköğretim Sistemi açısından son derece önemli olan Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemi 1998 yılından itibaren klasik amaçların ötesine geçirildi ve bu değişimin gerektirdiği etkin bir yönetsel yapıya kavuşturuldu. Bu yönde Anadolu Üniversitesinin tüm akademik, teknik ve idari birimleri Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemi'ne etkin bir şekilde katkı sağlayabilir hale getirildi. Diğer yandan bu sistem içinde eğitim yapan fakülteler arasında iletişim ve işbirliği daha etkin ve verimli düzeye kavuşturuldu. Oluşturulan proje grupları ile Türkiye'de Uzaktan Sistemi ile açılacak yeni eğitim alanları tanımlanarak, yaşam boyu eğitime fırsat sağlandı. Böylelikle çağdaş bilgi ve iletişim teknolojilerinden daha yoğun ve yaygın biçimde yararlanıldı ve eğitim programları tasarımlanarak uygulanmasına başlandı.

1998 yılından itibaren uzaktan eğitim yöntemiyle hizmet sunan İşletme ve İktisat Fakülteleri'nin akademik programları yeniden yapılandırıldı. Önlisans ve lisans dersleri arasındaki tekrarlar giderildi; içerikler gözden geçirildi. Tüm kitaplar uzaktan eğitimdeki çağdaş gelişmelere paralel olarak yeniden tasarımlandı, yazıldı ve basıldı. Kitapların içeriği ile paralel olacak şekilde TV eğitim programları yenilendi ve CD-Romlar üretildi. Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemi'ne öğrenci alımında kontenjan kısıtları kaldırıldı. 1998 öğretim yılından itibaren TRT 4' te öğrencileri bilgilendirmek ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla "Üniversitemizden Haberler" isimli haber programı eğitim-öğretim dönemi süresince akademik takvime uygun olarak yayınlanmaya başladı. 1998 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin akademik sorumluluğunda İlahiyat Önlisans Programı açıldı (http://w2.anadolu.edu.tr/aos/aos_tanitim/aos.aspx). TRT4 kanalında belirli saatlerde dersler yayınlanmakta, bu dersleri desteklemek için ders materyali de gönderilmektedir. Anadolu Üniversitesi dünyadaki 10 açık üniversite arasında yer almaktadır.

Elazığ ilinde bulunan Fırat Üniversitesi, üniversite bünyesinde 2 Ekim 1992'de kurulan bir yerel TV (FIRAT TV) vasıtasıyla üniversitede düzenlenen sempozyumlar, toplantılar, dersler vb. faaliyetler kampüs içi ve dışına yayımlanmıştır. Ankara'da bulunan ODTÜ'de 1998 yılında başlayan IDEA (İnternet'e Dayalı Asenkron Eğitim) tamamen internet ortamında ve asenkron olarak yapılan E-Öğrenim çalışmalarını devam ettirmektedir. Bugün E-MBA[16] programı, pek çok kampus içi ders, yabancı dil eğitimi ve sertifika programları düzenlemektedir. Dexar, Türksat 1B uydusu üzerinde bulunan 24MHz kapasitede bir DVB (Digital Video Broadcasting) taşıyıcısı üzerinde IP Multicast tekniği ile yayın yapmaktadır. Unidersite ile adlandırılan projeyle de üniversiteye hazırlık derslerini 1.2Mbps-3Mbps aralığında tüm yurt sathına yaymaktadır.

İstanbul Teknik Üniversitesi'nde 1800 öğrencinin ortak olarak aldığı Bilişim dersi için öğrenciler kampuslerde bulunan bilgisayar laboratuarlarına gelerek sanal sınav ortamında 10.000 soruluk soru bankasından rasgele gelen sorular ile sınav olmaktadırlar.

İstanbul Bilgi Üniversitesi, YÖK tarafından onaylanan ve Bilgi E-MBA olarak adlandırılan ilk elektronik işletme programını başlatmıştır. Bu programla pazarlama, girişimcilik, finans, insan kaynakları gibi konularda donanım kazandıracak interaktif bir program vermektedir. Dünyanın her yerinden internetten izlenebilen program sonunda geçerli MBA diploması verilmektedir (Çallı, Bayam, Karacadağ, 2002: http://aof20.anadolu.edu.tr/program.htm).

Sakarya Üniversitesi, internet destekli öğretim çalışmalarına 1997 yılında enformatik bölümünde bölümün geliştirdiği bir öğretim arayüzü ile başlamıştır. İnternet destekli öğretim çalışmaları 2000-2001 eğitim öğretim yılı güz döneminde pilot çalışmaya 150 öğrenci ve toplam 3 dersle başlamıştır. Pilot çalışmadan sonra 10 ayrı bölümde sınıfta 1200 öğrenciye internet destekli öğretimle ders verilen Üniversite'de bir süre sonra eğitim-öğretim yılında derslerinin tamamı internet üzerinden verilmeye başlanmıştır (Taşbaşı, Aydın, 23-25 Mayıs 2002, Eskişehir, http://aof20.anadolu.edu.tr/program.htm).

Türkiye'deki bir çok Üniversite gibi Yalova Üniversitesi'nde de 2012-2013 eğitim-öğretim yılı başında Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Yabancı Dil Dersleri ve Temel Bilgi Teknolojileri ve Türk Dili dersleri uzaktan eğitim yöntemiyle verilmeye başlanmıştır.

[16] E-MBA programı eğitimlerin tamamen internet tabanlı olarak verildiği online bir yüksek lisans programıdır.

3. TÜRKİYE'DE UZAKTAN EĞİTİMİN ÇALIŞMA HAYATINDA KULLANIMI

3.1. İŞLETMELERDE EĞİTİMİN ÖNEMİ

İşletmelerde eğitim yetişkinlere yönelik bir eğitim olduğu için yetişkinlerin öğrenme özelliklerine dikkat etmek gerekir. Yetişkin eğitimi ile andragoji ilgilenir. Öğrenmede yetişkinlerin çocuklardan farklı özellikleri vardır. Bu farklılıklar şöyle özetlenebilir (Turhan ve Diğerleri, 2012:8):

- Yetişkinler olgun ve deneyimlidir. Öğrenirken olumlu ve olumsuz geçmiş yaşantılarından yararlanabilirler. Bu yüzden bazı düşünce kalıplarına ve öğrenme fırsatlarına karşı çıktıkları görülür.
- Yetişkinlerin neyi öğrenmeye gereksinimlerinin olduğunu belirleyebilecekleri düşünülür. Ancak yetişkinler geçmiş yaşantılarından da etkilendikleri için buna karar vermekte zorlanabilirler. Ama kendileri için gerekli olmadığını düşündükleri konularda da eğitim almak istemezler. Eğitimin içeriği onların sorularına yanıt verebilmelidir. Eğitimin içeriğinin karşılaştıkları sorunları çözmeye yönelik olarak düzenlenmesi gerekir.
- Yetişkinler daha çok sorumluluk almak isterler. Bu sorumluluk ile öğretim tasarımının içerisinde daha çok yer almak ve alacakları eğitimin kendi amaçlarına ve isteklerine uygun olmasını isterler.
- Yetişkinlerin kendileri gibi benzer kişilerle deneyimlerini paylaşmalarına olanak tanınması gerekir. Yetişkinler eğitimlerinde uygulamalar eşliğinde ötekilerle etkileşmek ister. Yetişkinler ötekilerin de öğrenmelerine yardımcı olur, çünkü öğrenme için aynı zamanda zengin bir kaynak rolünü de gerçekleştirmektedirler.
- Yetişkinlerin öğrenme hızları yaşları ilerledikçe düşer, ilgi odakları değişime uğrar ve genellikle kendilerine olan güvenleri azalır.Gerek iş konusunda gerekse yaşamın diğer alanlarında gençlerle girilen rekabet ortamında onların gençlerle aynı koşullar altında ve aynı hızda öğrenmeleri beklenir. Yetişkinler kendilerini değersiz ve utanmış hissetmek istemezler.
- Yetişkinlerin başarılarını sınırlayan durumlar olabilir. Eğer zorlandıkları farkedilirse, bu durumu dikkate almak gerekir.
- Yetişkinlerin bildikleri konuların üzerine yeni konuların inşaa edilmesi öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Eğer öğrenme mesajı öteki öğrenilmiş konularla bağlantı kurulmadan verilirse ya da çok üst düzeyde kalırsa, yetişkinler çok sıkıntı duyarlar. Eğitimi tasarlayan kişi yetişkinlerin öğrenebilmesi için eğitimi küçük parçalar halinde sunmaya dikkat etmelidir.
- Yetişkinlerin pek çok kalıplaşmış huyu ve düşüncesi vardır, bu nedenle de öğrenebilecekleri ve öğrenemeyecekleri ile ilgili ön yargıları olabilir.

Yetişkinler için yaşam deneyimlerinin yeni kavram, genelleme ve açıklamalarla birleştirilmesi ve zenginleştirilmesi onların öğrenmelerinde çok önemlidir. Dolayısıyla işletmelerde öğrenmede yetişkinlerin farklı özellikleri göz ardı edilmemelidir.

Tablo 2: İşletmelerin Eğitim İhtiyaçlarını Karşılama Şekilleri

Çıraklık	Konferanslar
Danışmanlık (coaching)	Televizyon
Gözetim Altında Çalışma	İş Arkadaşlığına Dayalı Eğitim
Hizmet İçi Eğitim Merkezleri	İç Güdümlü Öğrenme
Kurslar	Üniversite Programları
Uzaktan Eğitim	Yönetim Geliştirme Programları
Stajyerlik	Yeni İşlerin veya Rollerin Oryantasyonu
İş Tanımları	Çalışma El Kitapları

Kaynak: Üstün Özen ve Selçuk Karaman, "İşletmeler İçin bir E-Learning Sistemi Geliştirme Modeli", **ab.org.tr/ab03/tammetin/98.doc**

Günümüzde, büyük ya da küçük her organizasyon eğitimin anlamını ve performansa katkısını bilmekte ve çalışanlarının eğitimi için en iyi çözümleri bulmaya çalışmaktadır. Tablo 2'de işletmelerin eğitim ihtiyaçlarını karşılama şekilleri görülmektedir. Eğitime önem veren ve bu anlamda çalışanlarına yatırım yapan organizasyonların değişime ayak uydurabildikleri, hatta değişime öncülük ederek önemli rekabetçi üstünlükler elde ettikleri görülmektedir. Çünkü eğitim, artık sadece bireylerin eğitimi olarak mikro düzeyde ele alınmamakta, örgütü bir bütün içinde ele alarak daha geniş bir öğrenme yaklaşımı olarak benimsenmektedir. Büyüklükleri ya da pazardaki güçlü konumları nedeniyle gurura kapılan ve insana yatırıma gerek görmeyen organizasyonların değişim dalgalarına karşı tutunamadıkları ve zaman içinde pazarlarını, imajlarını, karlarını ve rekabetçi üstünlüklerini kaybettikleri de görülmektedir (Çınar, www.ikyworld.com/egitim/isletmelerde_egit_ihyiyac_analizi.pdf).

İşgücü eğitimi, işgörenlerin çeşitli yönlerden değişmelerini amaçlayan ve kapsamı çok geniş olan faaliyetler topluluğudur. Bu faaliyetler işletmeler tarafından düzenlenebileceği gibi, işgörenin kendisi de bu faaliyetlerde bulunabilir. Eğitim, işgörenlerin işlerini daha iyi yapabilmelerini ve bunun sonucunda hem kendilerinin hem de işletmenin daha iyi duruma geçmesini sağlayacak yetenekleri geliştirmeyi amaçlar. Bu nedenle eğitim, bütün işgörenler açısından ele alındığı gibi, özel bir yorumla gelecekte farklı işletmelerde görev alacak genç yöneticilere yönelik olarak da, genellikle işletmelerin içinde ve dışında devam ettirilen ve işgörenlere çeşitli yetenekler kazandıran bir süreçtir

İşletmede yapılan eğitim, çalışanın performansını yükseltmek için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri kazandırır. Kısacası eğitim, eğitim programına katılan kişileri değiştirmeye çalışır. Birey yeni edindiği bilgi ve becerileri, bulunduğu çevreye uyarlar. Bireyin yeni işe başlaması durumunda işe uyum göstermesi kolaylaşır ve öğrenme süreci hızlanmış olur. İşletmede yapılan eğitim, çalışanın performansını yükseltmek için ihtiyaç duyulan, bilgi ve becerileri kazandırmaktadır. Günümüzde, özellikle teknolojinin baş döndürücü bir hızla gelişmesi ve yönetim fonksiyonunun çok karmaşık bir hal alması, işgörenlerin eğitilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Aydınlı, Halis,Şubat 2004, http://www.mevzuatdergisi.com/2004/02a/02.htm).

3.2. TÜRKİYE'DE UZAKTAN EĞİTİM VE ÇALIŞMA HAYATI

3.2.1. UZAKTAN EĞİTİM VE ÇALIŞMA HAYATI

"Bireysel ve örgütsel öğrenme" anlayışının hemen her alanda uygulama bulması, son dönemlerde iyice popülerlik kazanan, kişisel ve mesleki alanları da kapsayan "hayat boyu sürekli öğrenme" yaklaşımını doğurmuştur. Bu anlayışla birlikte teknolojik uygulamaların eğitim ve öğretim ortamlarında kullanımının artması "e-öğrenme" kavramını getirmiştir. E-öğrenme kavramı, bu açıdan bakıldığında hızla gelişen ve her geçen gün daha fazla uygulama alanı bulan konuların başında gelmektedir. Günümüzde çalışma hayatının iş süreç ve faaliyetlerine, tam zamanlı elektronik çözümlerle desteklenen, bilgisayar ile bütünleştirilmiş esnek ve etkileşimli yeni bir anlayış hakimdir. Çalışma hayatında kullanılan en önemli uzaktan öğrenme yöntemi e-öğrenmedir ve e-öğrenme, elektronik ortam kullanılarak, ağırlıklı olarak da bilgisayar kullanarak gerçekleştirilen kendi kendine öğrenme yöntemidir. (Erdal, www.meslekiyeterlilik.com/insanKaynaklari/2.E-ogrenme.pdf).

E-öğrenme, bireylerin öğrenme biçimlerini değiştirmemekte, sadece öğrenme için zengin ve interaktif bir ortam hazırlayarak klasik yöntemleri tamamlamaktadır. Bu çerçevede yürütülen araştırmalar e-öğrenme yöntemlerinin kavramın kapsamı ve kullanıcılara sağladığı esnek eğitim ortamı nedeniyle, örgütlerde daha çok bilişim teknolojileri (BT) ile ilgili yetkinliğin kazandırılması alanlarında tercih edildiğini göstermektedir. Araştırmalar ayrıca e-öğrenme yöntemlerinin yönetim, liderlik, takımdaşlık, iletişim, müşteri hizmetleri, kalite yönetimi gibi yönetsel becerilerin sağlanması ve artırılmasında, işle ve kişiler arası ilişkilerle ilgili bazı yetkinliklerin kazandırılmasında kullanıldığına dikkat çekmektedir (Saraç, Çiftçioğlu, 2010:33).

Çalışma hayatında kullanılan e-öğrenme süreçleri çevrimiçi (online) ve çevrim dışı (offline) şeklinde incelenebilir.

- Çevrimiçi öğrenme kapsamında e-öğrenmeye bakıldığında, kurumsal ağ yapısını yani intraneti veya interneti kullanarak öğrenme anlamını taşımakta ve bu durum web tabanlı eğitim/öğrenme (Web Based Training / Learning: WBT / WBL) olarak tanımlanmaktadır.

- Çevrimdışı (offline) öğrenme açısından bakıldığında, e-öğrenme CD-ROM ve bilgisayar kullanılarak öğrenme yani bilgisayar tabanlı eğitim/öğrenme (Computer Based Training / Learning: CBT / CBL) şeklinde ifade edilmektedir.

- Karma öğrenme (blended learning) ise çok yöntemli e-öğrenme (multi-method learning) ve melez öğrenme (hybrid learning) tanımlarının e-öğrenmenin yanında öğrenme kullanılmasına denir. Öğrenci, karma öğrenme ile birlikte tek bir ortama bağımlı değildir ve kendisi için en etkili ve en uygun olanı seçebilmektedir. E-öğrenme ile birlikte klasik eğitim yöntemleri ve ortamları, etkin ve kullanışlı bir eğitim programı oluşturmak üzere kombine kullanıldığı takdirde karma (blended) öğrenme kavramı uygulanmış olmaktadır.

İşletmeler, e-öğrenme projelerini işletme içi çözümler ve işletme dışı çözümler olmak üzere iki yöntemle hayata geçirebilmektedirler. İşletme içi çözümlerde ağırlıklı olarak Bilgi İşlem Bölümü rol üstlenmekte ve bu bölüm, projelerin gerektirdiği teknik altyapıyı sağlamaktadır. Diğer taraftan işletme dışı çözümlerde konusunda uzman bir firma ile işbirliğine gidilmektedir. Her iki alternatifin de kendine göre avantajlı ve dezavantajlı durumları bulunmaktadır. Bilgi İşlem Bölümü olmayan işletmeler için organizasyon içinde yeni bir bölümün kurulması, eleman temini, donanım ve yazılım yatırım maliyetleri üzerinde durulması gereken temel unsurlardır. Ayrıca bazı işletmeler sadece e-öğrenme projeleri için dış kaynaktan (outsource) destek isteyebilirler (Erdal, www.meslekiyeterlilik.com/insanKaynaklari/2.E-ogrenme.pdf).

Gerek kamu sektöründeki kurumlar, gerekse özel sektördeki işletmeler personel eğitimi için geleneksel yöntemlerde bile birçok eğitim-danışmanlık şirketinden yardım almaktadırlar. E-learning gibi teknik bilgi ve donanım gereken çözümlerde ise kendi kendilerine yetebilmeleri oldukça zordur. Bu noktada işletmelere yardımcı olmak için sağlayıcılar devreye girerler. Sağlayıcı (E-learning Provider), e-learning çözümlerinin üretimi, uygulaması, değerlendirilmesi ve ihtiyaç analizi gibi işleri üstlenen ve aynı zamanda danışmanlık hizmeti veren ticari kuruluşlardır. Personel eğitiminde e-learning hizmeti çoğunlukla sağlayıcılar tarafından gerçekleştirilir. E-learning satıcıları olarak da nitelendirilen şirketlerin sayısı bu alandaki pazar payının artmasıyla birlikte son birkaç yılda olağanüstü bir artış göstermiştir.

Sağlayıcılar genel olarak öğretim tasarımı konusunda uzmanlaşmış kişileri bünyelerinde bulundurur, teknolojik gelişmeleri takip eder ve özellikle e-learning alanındaki geçerli eğilimlerden haberdar olurlar. İletişim becerileri iyi olan, şirketlere danışmanlık yapabilecek, mevcut uygulamaların performans yeterliklerini değerlendirebilecek bu şirketler, yatırım/geri dönüş oranını hesaplayabilecek yeterliktedirler. Özellikle grup çalışmaları, proje yönetimi uygulama ve destek sağlama konusunda uzmanlaşmışlardır. Tüm bunların yanısıra sonuçta ticari bir kuruluş olan sağlayıcılar, rekabet ortamının getireceği diğer nitelikleri taşımak durumundadırlar.

E-öğrenme sağlayıcıları; içerik sağlayıcılar, teknoloji sağlayıcılar ve hizmet sağlayıcılar olarak üç başlık altında sınıflandırılabilir. İçerik sağlayıcılar, geleneksel sınıf içi eğitim şirketleri ve ders içeriği yayımcılarıdır. Teknoloji sağlayıcıları e-learning araçları, yönetim sistemleri ve donanım konusunda uzmanlaşan kuruluşlardır. Hizmet sağlayıcılar ise değişik online özellik ve araçlar, danışmanlık seçenekleri, test ve sertifikasyon hizmetleri ve özel içerik geliştirme hizmetleri sunarlar. Gerek kamu sektöründeki kurumlar, gerekse özel sektördeki işletmeler, sağlayıcılardan sadece danışmanlık, platform oluşturma, içerik sağlama gibi hizmetleri alabileceği gibi bütün bir e-learning çözümü de satın alabilir. Ayrıca öğrenme uygulamasına geçiş sürecinin herhangi bir aşamasında sağlayıcılardan yararlanılabilir (Özen, Karaman ab.org.tr/ab03/tammetin/98.doc).

E-öğrenme her çalışan için uygun olmayabilir. Çalışanlar e-öğrenmeye iki açıdan hazır olmalıdır: Teknik açıdan ve kendi kendini yönlendirmeye dayalı öğrenme açısından. Öncelikle çalışanın genel olarak bilişim teknolojileri kullanma becerilerindeki eksiklikler, temel düzeyde kullanıcı olmaları sağlanacak düzeyde giderilmelidir. E-öğrenme çalışan ve öğrenme odaklıdır. Eğitimci daha çok destekleyici ve yönlendirici roldedir. Çalışan, bilgiyi kendi kendine öğrenme süreci içinde ortaya çıkarır. Bu da geleneksel eğitim yöntemlerine alışmış yetişkinler için oldukça farklı bir yaklaşım anlamına gelmektedir. Kendi kendine öğrenmede çalışan motivasyonunun ve teşvik edici unsurların önemli bir yeri vardır. En iyi motive edici unsuların da kendine saygı duyma, yaşam kalitesi, iş tatmini gibi içsel faktörler olduğu savunulmaktadır. Öte yandan öğrenen kişi merkezli öğrenme yaklaşımına göre çalışana analiz, sentez, sorun çözme ve yaratıcılık önemli bilişsel sorumluluklar verilir. Çalışanlar böyle bir sorumluluğa pek çok sosyo-kültürel ve psikolojik nedenden dolayı hazır olamayabilir. Kurumsal bir strateji olarak başlatılan e-öğrenmenin çalışanlar tarafından benimsenmesi hayati bir önem taşımaktadır. Bu benimseme sürecinde çalışan öğrenen birey, öğrenen grup üyesi ve öğrenen örgüt üyesi gibi roller üstlenecektir. Çalışanların bu değişime gösterebilecekleri direncin önlenmesinde e-öğrenme faaliyetlerine katılımda çalışanların "gönüllü" olmasının önemli bir yeri vardır. Çalışanlara e-öğrenme sürecinde gereken miktarda ve türde destek sağlanmalıdır.

Bu destek sistemleri iki türlüdür; e-öğrenme ortamının pedagojik yapılandırılması ve öğrenme süreci boyunca çevrimiçi destek. Yönetim genel bir destek birimi oluşturabilir. Destek için e-mail, karşılıklı yazışma (chat), sesli görüşme veya telefon gibi imkanlardan yararlanılabildiği gibi, hazırlanacak geniş bir katalogun web üzerinden sisteme dahil edilmesi de bir başka seçenektir. Birçok kamu kurumu ve özel sektör işletmesinde bu seçenek kullanılmaktadır (Acar Gürel, 26-28 Mayıs 2006:358,359, 361,362).

3.2.2. TÜRKİYE'DE UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARI

Türkiye'de uzaktan eğitim, gerek kamu kurumlarında gerekse de özel sektörde yoğun olarak hizmet içi eğitim amacıyla kullanılmaktadır. Hizmet içi eğitim; özel ve tüzel kişilere ait iş yerlerinde, belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimdir. Hizmet içi eğitim; istihdam edilmiş iş gücünün mesleğe uyum, meslekte ilerleme ve gelişme ihtiyaçlarını karşılayan her türlü eğitim-öğretim faaliyetidir. Dolayısıyla, "hizmet içi eğitim, yaşam boyu eğitimin içinde yer alan bir alt süreç" olarak nitelendirilebilir (Örücü ve Diğerleri, Temmuz 2007 http://www.mevzuatdergisi.com/2007/07a/02.htm).

Başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere bir çok kamu kurumunda kullanılmaktadır. Daha çok otomotiv, ulaşım, bankacılık gibi çok şubeli kanal ve bayi ağına sahip kamu sektöründeki ve özel sektördeki işletmeler tarafından tercih edilmektedir. Bu sektörlerin yanı sıra sigortacılık, telekomünikasyon, yazılım, perakende, ilaç gibi sektörlerde de uzaktan eğitim uygulamaları tercih edilmektedir. Türkiye'de kimi şirketler kendi içlerinde eğitim portalı kurarak, kimileri ise Enocta gibi şirketlerden bu hizmeti outsourcing yoluyla alarak e-learning uygulamalarından faydalanmaktadırlar. Bazı işletmeler karma yöntem kullanmaktadırlar. Arçelik, Koç Holding, Tofaş, Turkcell ve Petkim portal kurmuşlardır. Marshall ve Pfizer gibi çok sayıda büyük kurum da e-öğrenme uygulamalarına başlamıştır (http://www.capital.com.tr/elearningde-super-buyume-haberler/16746.aspx). Aşağıda Türkiye'de kamu sektöründe ve özel sektörde uzaktan eğitim uygulamalarını kullanan bazı kurum ve işletmelere yer verilmektedir.

3.2.2.1. BAZI KAMU KURUMLARINDA UZAKTAN EĞİTİM

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI: Yukarıda da belirtildiği gibi hizmet içi eğitimde uzaktan eğitimi en yoğun kullanan kurumlardan birisidir. Çalışanlara yüzyüze eğitimin yanı sıra bazen sadece uzaktan eğitim, bazen de uzaktan eğitimle beraber yüzyüze eğitimler verilmektedir. Düzenlenen uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri için "http://e-hizmetici.meb.gov.tr" portalı kullanılmaktadır. Katılımcılar söz konusu uzaktan eğitimlere MEBBİS Hizmetiçi Eğitim Modülü üzerinden kendi şifreleri ile katılmaktadırlar. 2015 yılının uzaktan eğitim faaliyetleri arasında Fatih Projesi Ağ Altyapısı Seminerleri, Medya Okuryazarlığı Tanıtımı Kursu, Rehberlik Kursu, Fatih Projesi Eğitmen Eğitimi Kursu yer almaktadır (http://oyegm.meb.gov.tr/d/j3/index.php) . Hizmet içi eğitimlerin yanı sıra mesleki eğitimler de uzaktan eğitimle verilebilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu'nda işsiz gençlerin meslek edinmeleri ve önceki öğrenmelerini belgelendirmeleri sağlanmaktadır (http://www.memurlar.net/haber/460188/).

ÜNİVERSİTELER: Bilgisayar ve internetin sunmuş olduğu farklı formatlarda veri aktarma ve iletişim olanağı, internet üzerinden verilen eğitimi yükseköğretimde popüler duruma getirmiştir. Üniversiteler değişen öğrenci ihtiyaçlarına ayak uydurmak için özellikle internet üzerinden çeşitli programlar ile eğitim hizmetleri vermektedir ve bu programlar zaman içerisinde artış göstermektedir (Akdemir, Ağustos 2011:71). Üniversitelerde uzaktan eğitim faaliyetleri uzaktan eğitim merkezleri vasıtasıyla yerine getirilmektedir. Bu merkezler resmi olarak Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi olarak kurulmakla birlikte genellikle üniversitenin isminin yanına UZEM (Uzaktan Eğitim Merkezi) kısaltmasını alarak kullanılmaktadır. Yalova Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama Ve Araştırma Merkezi YUZEM gibi. Türkiye'deki bazı üniversitelerin uzaktan eğitim uygulamaları yukarıda yer almaktadır. Süleyman Demirel Üniversitesi'nde Uzaktan Eğitim Meslek Yüksek Okulu bulunmaktadır. Yüksek Okulda Bilgisayar Kullanımı Bölümü, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Büro Hizmetleri Ve Sekreterlik Bölümü ile Tıbbi Hizmetler Ve Teknikler Bölümü'nde eğitimler uzaktan eğitim şeklinde gerçekleşmektedir (http://ue.sdu.edu.tr/).

Uzaktan eğitim sisteminde dersler yukarıda da belirtildiği gibi sanal sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Akademisyen ve öğrenciler internet bağlantısı sağlanan her ortamdan sisteme bağlanarak sınıf ortamında derse katılabilmektedir. Sanal sınıf ortamında gerçekleşen eş zamanlı derslerde akademisyenler, görüntülü ve sesli olarak dersi anlatmakta, yazı tahtası kullanmakta ve hatta bilgisayarlarında kayıtlı uygulamaları öğrencilerle

paylaşabilmektedirler. Öğrenciler de derse görüntülü ve sesli olarak bağlanabilmekte, ders içerisinde soru sorabilmekte, dosya paylaşımları yapabilmektedirler. Eş zamanlı yapılan dersler kayıt altına alınabilmektedir ve daha sonra tüm öğrenciler, bu kayıtlar sayesinde istedikleri her an o dersi tekrar takip edebilmektedirler (http://areluzem.arel.edu.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=237&Itemid=330, 01.08.2015).

AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI: Bakanlığa bağlı bir uzaktan eğitim merkezi bulunmaktadır. Aday memur temel eğitimleri, Aile Eğitim Programı kapsamında geliştirilen ve Aile Eğitim ve İletişimi, İktisat, Medya, Sağlık ve Evlilik öncesi Eğitim başlıklarından oluşan etkileşimli dersler uzaktan eğitimle verilmektedir. Canlı Eğitim modülü ile görüntülü ve sesli olarak sunumların paylaşılabildiği etkileşimli ders ve toplantı ortamı sağlanmaktadır. 500 kullanıcıya kadar destek sağlanmaktadır (http://aspbuzem.gov.tr/).

TÜRK SİLAHLI KUVVETLERİ (TSK): TSK bünyesinde verilen eğitimlerde de uzaktan eğitim uygulamaları bulunmaktadır. Hava Kuvvetleri Komutanlığı bünyesindeki subay, astsubay, uzman erbaş ve sivil memurlara sürekli eğitimi destekleyici uzaktan eğitim yöntemi ile verilen / verilecek olan eğitimlerin yönetimlerini yapmak, bu eğitimlerin bilgi teknolojilerine dayalı sistemler ile verilebilmesini sağlamak ve kurulacak uzaktan eğitim bilgi sistemlerinin yönetimini yapmak, Hava Teknik Okullar Komutanlığı'nda sürdürülmekte olan örgün eğitim faaliyetlerini destekleyici, bilgi teknolojilerine dayalı eğitim materyalleri üretmek amacıyla 2000 yılında Uzaktan Eğitim Merkezi (UZEM) kurma çalışmaları başlamıştır (http://www.tekok.edu.tr/sinif_uzem-2.asp). Uzaktan Eğitim Merkezi Komutanlığı teşkilatını oluşturma çalışmaları Ocak 2003 yılında başlamış olup 26 Ekim 2004 tarihinde Hava Kuvvetleri Komutanlığı tarafından onaylanmıştır. Onaylanan teşkilat kapsamında Bilgisayar Destekli Eğitim Üretim Merkez Komutanlığı, Görev Başı Eğitim Dokümantasyon Şube Müdürlüğü ve Uzaktan Eğitim Amirliği'nin birleşmesinden oluşturulan UZEM Komutanlığı 1 Eylül 2005 tarihinden itibaren faaliyete geçmiştir. UZEM Komutanlığının yeni teşkilatı, yeniden düzenlenen HKT 379-13 (HKT 1-3) Hava Kuvvetleri Komutanlığı Eğitim Doktrini uygulanması maksadıyla Ekim 2005 tarihinde başlatılan Sürekli Eğitim Modeli (SEM) Projesi kapsamında uzaktan eğitim yöntemi ile yürütülecek eğitimlerin verilebilmesi için kendisine verilmesi öngörülen görevleri yapabilecek şekilde 11 Kasım 2005 tarihinde yapılmıştır. Teklif teşkilat 9 Mart 2006 tarihinde onaylanıp, yürürlüğe girmiştir. UZEM Komutanlığı teşkilatı bir yıllık uygulamadan elde edilen tecrübeler ışığında yeniden hazırlanarak Hava Kuvvetleri Komutanlığı'na sunulmuş olup, yeni teşkilat onaylanıp 29 Haziran 2007 tarihinde yürürlüğe girmiştir (http://www.tekok.edu.tr/sinif_uzem-1.asp).

Hava Kuvvetleri Komutanlığı'nın 47 farklı birliğinde uzaktan eğitim sunucusu (eğitim içeriklerine ulaşım amaçlı) ile, 51 farklı birliğinde bilgisayar destekli eğitim dershanelerinde toplam 690 bilgisayar ile eğitilenlerin uzaktan eğitimlerde eğitim dökümanlarına ulaşabilmeleri sağlanmaktadır. Ayrıca Öğrenim Yönetim Sistemi (ÖYS) uygulaması ile; eğitilenler, eğiticiler, amirler ve diğer kullanıcılar tarafından uzaktan eğitimlerin başlangıcından tamamlanmasına kadar geçen sure içindeki her türlü faaliyet, TSK net'e bağlı herhangi bir bilgisayardan UZEM Komutanlığı elektronik bilgi sayfası ÖYS bağlantısına tıklanarak ulaşılabilmektedir (http://www.hvkk.tsk.tr/TR/IcerikDetay.aspx?ID=207).

25 Mayıs 1989 tarihli 3563 sayılı Harp Akademileri Kanunu'nun 12. maddesinde 26 Haziran 2012'de yapılan değişiklikle uzaktan eğitim uygulamalarına da yer verilmiştir (http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3563.pdf) . Harp Akademileri bünyesinde yüzbaşı ve binbaşı rütbesindeki subayları, çağın dinamik eğitim yapısı içerisinde askerî, siyasî ve ekonomik konulardaki güncel gelişmeler paralelinde öğrenime tabi tutmak, hizmet içi eğitim seviyelerini yükseltmek ve mesleğe yönelik motivasyonlarını artırmak maksadıyla; Komutanlık ve Karargâh Subaylığı (KOMKARSU) öğrenimi verilmektedir. Eğitim süresi 20 hafta uzaktan, 20 hafta yüz yüze olmak üzere toplam 40 haftadır. Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığınca tüm kuvvetler adına yürütülen Astsubay Üst Karargâh Hizmetleri Eğitimi; öncelikle büyük karargâhlarda çalışacak astsubayların eğitim seviyelerini yükselterek karargâhta çalışma niteliklerini geliştirmek, müştereklik kültürü kazandırmak ve mesleki motivasyonlarını artırmak amacıyla 16 hafta uzaktan, 18 hafta yüz yüze olmak üzere toplam 34 haftalık eğitim verilmektedir (http://www.hurriyet.com.tr/genelkurmaydan-ders-aciklamasi-21923644).

EMNİYET MÜDÜRLÜĞÜ: Eğitim Dairesi Başkanlığı bünyesinde kurulmuş E-öğrenme sistemi ile 25/08/2011 tarih ve 28036 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Emniyet Hizmetleri Sınıfı Branş Yönetmeliği doğrultusunda oluşturulan Branş dersleri ve sınavları, polisliğe ilişkin bazı eğitimler, ofis programlarının eğitimi verilmekte, personele anket uygulanabilmekte oluşturulan dijital kütüphane sayesinde e-kitap(pdf, word) ve ders videolarının paylaşımı gerçekleştirilmektedir (http://www.egitim.pol.tr/teknolojidstksb/Sayfalar/uzaktanegitim.aspx).

3.2.2.2. ÖZEL SEKTÖRDE UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARI

Özel sektördeki bazı büyük firmalar kendi deneyimini/birikimini, şirket kültürünü ve değerlerini eğitime ve bilgi yönetimine dönüştürmek amacıyla akademiler kurmaktadır. Akademide verilen derslerin bazılarında uzaktan eğitim uygulamaları da kullanılmaktadır. Aşağıda bu firmalardan bazıları da örnek verilmektedir.

TURKCELL: Türkiye'nin teknoloji ve iletişim şirketi Turkcell, 1999 yılında e-öğrenme konusunda ilk uygulamalarını başlatarak Türkiye'de kurumsal şirketler arasında e-öğrenme çözümünü çalışanlarına sunan ilk firmalardan biri olmuştur. 2005 yılında e-öğrenmenin yanı sıra sanal sınıfı, 2008 yılında mobil eğitim platformunu, 2009 yılında ise kendi kendine öğrenme (self-learning) platformlarını çalışanlarının kullanımına açarak uzaktan eğitim çözümlerini zenginleştirmiştir. 2006 yılında yapılandırılan Turkcell akademi, birbirine mobil iletişim ağıyla bağlı çalışanlar, bayiler, iş ortakları, tedarikçiler, müşteriler ve öğrenciler ile birlikte herkese gelişim çözümleri sunarak iş dünyasına değer katan bir bilgi ve gelişim merkezi olmuştur. Turkcell akademi 50.000 kişiye ulaşarak eğitim ve gelişim olanakları sunmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamaları sayesinde zaman ve yer kısıtlamaları ortadan kaldırılarak çalışanların gelişimi sürekli kılınabilmektedir. Ayrıca sure ve bütçe tasarrufu sağlanarak gelişim etkinliklerinde verimlilik çok yüksek noktalara çıkarılabilmektedir.

Başka bir uzaktan eğitim aracı olan Turkcell Akademi Sanal Sınıf Uygulaması ile farklı yerlerde bulunan çalışanlar web üzerinden eğitim etkinliklerine ya da konferanslara katılabilmektedirler. Etkileşimin ön planda olduğu sunumlar ile geniş kitlelere erişim olanağı veren sanal sınıf platformu sayesinde bilgi paylaşımı çok verimli hale gelmektedir. Böylelikle Türkiye'nin farklı coğrafyalarında bulunan çalışanları işlerinden ayırmadan onların eğitimlere bilgisayarları başında katılmalarına olanak sağlanmaktadır. Ayrıca tüm bu eğitim kanallarının yanında Akademi Portal üzerinden kendi gereksinimlerini karşılayacak ve bireysel gelişimlerini sürekli kılacak birçok bireysel öğrenme aracı çalışanlara sunulmaktadır. İnternet ve sosyal medyanın gelişimiyle beraber, çalışanların gereksinim duyduğu konularda en iyi uygulama, rapor, video v.b. her türlü bilgiye erişebildikleri web tabanlı bireysel gelişim araçları (self learning tools) akademi bünyesinde sunulmaktadır. Sanal kütüphane (Getabstract), video portal, Harvard Custom Portal ve Harvard Manage Mentor gibi platformların kullanımı hızla artmaktadır (Turhan ve Diğerleri, 2012:193).

KOÇ TOPLULUĞU: Topluluk bünyesinde yer alan şirketlerde uygulanan eğitim ve gelişim süreçleri kendi içinde ortak noktalar bulundurmakla birlikte, şirketten şirkete farklılıklar da göstermektedir. Bununla birlikte topluluk bünyesindeki birçok şirket, eğitim ve planlama altyapısı olarak KoçAkademi'yi kullanmaktadır. KoçAkademi, Koç Topluluğu şirketlerinde çalışanların gelişimini destekleyecek etkinliklerin, topluluk-şirket-kişi gereksinimleri göz önünde bulundurularak planlandığı ve gerçekleştirildiği bir eğitim, gelişim, öğrenme ve paylaşım platformudur. Bizzat teknolojiye dayalı bir altyapıdır. KoçAkademi bireysel öğrenme ve performans destek sistemi olup; aynı zamanda içinde bireysel öğrenme kaynakları barındıran bir öğrenme platformudur. Öğrenme kaynakları içinde E-eğitimler, makaleler ve OPAL vardır. OPAL bir çeşit öğrenme ve bilgi destek platformudur. Çalışanlar istedikleri zaman istedikleri yerden bu öğrenme kaynaklarına erişebilirler. Hem kendilerini uzun vadeli geliştirmek hem de iş yaşamında karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmek için bu kaynakları kullanabilirler. KoçAkademi içinde yer alan binlerce makaleye, yüzlerce elektronik eğitim ve benzeri öğrenme paketlerine dünyanın her yerinden kolayca ulaşmak mümkündür. Özellikle belirli konularda e-öğrenme seçenekleri çok hızlı bir şekilde devreye alınıp, başarılı bir şekilde uygulanabilmektedir (Turhan ve Diğerleri, 2012:193).

YAPI KREDİ BANKASI: Sektörün en iyi bankacılarını yetiştirme amacıyla Yapı Kredi Bankacılık Akademisi kurulmuştur. Akademi'nin odak alanları; kişisel gelişim, liderlik, bankacılık, finans ve sosyal sorumluluk şeklinde sıralanabilir. Uzaktan eğitim, eğitimlerde en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Uzaktan eğitimle Türkiye'nin her bölgesinde yer alan şubelerdeki çalışanlara daha kolay eğitimler verilmekte, kişilerin sürekli bilgi ve beceri seviyesinde standardizasyonu sağlayabilecek ve gelişimi hayatlarının bir parçası haline getirebilecek bir sistemin devamı amaçlanmaktadır (Önen, Haziran 2009).

YAPI KREDİ SİGORTA: 30 Eylül 2014 tarihinde Allianz Sigorta ile birleşen Yapı Kredi Sigorta'nın (https://www.allianzsigorta.com.tr/tr/duyurular/haber-arsivi/allianz-sigorta-ve-yapi-kredi-sigorta-guclerini-birlestirdi) uzaktan eğitim uygulaması olan IRIS projesi de önemli bir uygulamadır. Bilgi teknolojileri altyapısının sürekli değişen teknolojiler ile uyumlu olmasını sağlamak amacıyla uygulamaya alınan kurumsal yazılımı IRIS'i çalışanlara, acentelere ve brokerlara e-öğrenme uygulaması ile aktarmıştır. Yazılımcıların, Yangın, Nakliyat, Kaza Oto, Kaza Oto Dışı, Mühendislik, Hasar ve Finansman Bölümleri'nin süreç sorumlularının ve çalışanların

katkılarıyla etkin bir ekip çalışması gerçekleştirilmiş ve canlı sistemin kullanımını anlatan 2400 adımlık simülasyonlu ve sesli anlatımlı e-öğrenme eğitim tasarımları yapılmıştır. E-öğrenme modülleri, eğitimi alacak kullanıcıların profillerine göre (acente, broker, personel) farklılaştırılarak eğitim paketleri oluşturulmuştur.

Tasarımlar tamamlandıktan sonra acente sınıf eğitimleri için seçilen acenteler ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve sınıf eğitimlerine zorunlu nedenlerle katılamayan acenteler ve yeni açılan acenteler düşünülerek gerekli ek planlamalar yapılmıştır. Acente eğitimleri başlamadan önce, Genel Müdürlük teknik personeli ve tüm bölge personeli için IRIS Uygulaması ekran eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Farklı branşlarda görev yapan Bölge personelinin uygulama ekranlarına vakıf olabilmesi için tüm branşları içerir şekilde eğitim programları dizayn edilmiştir. Ardından eş zamanlı olarak her branş için bir günlük ekran uygulama eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Satış Yönetimi ve Çağrı merkezi gibi bölümlerde, elementer sigortacılık branşında görev yapan personel için farklı olarak tasarlanan e-öğrenme modülü ilgili çalışanlara aktarılmıştır. Uygulamaya geçiş öncesi, sınıf eğitimi ve e-öğrenme modelinin birlikte yönetildiği programa ilişkin özet bilgi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Söz konusu proje ile tasarruf edilen sınıf eğitimi süresi, ilk aşamada 21.120 adam saat olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3: Yapı Kredi Sigorta IRIS Projesi, Katılımcı Türlerine Göre E-öğrenme Sınıf Eğitimi Verileri (2012)

Katılımcı Türü	Kişi Sayısı	Eğitim Türü
Acente	743	11.188
Broker	27	301
Personel	301	1.652.9
Toplam	1071	13.041.9

Kaynak: Cem Tecimen (08.10.2012), "E-öğrenme Hayata Değer Katmaktadır ve eğitim ve gelişim Uygulamalarının Tamamlayıcı Bir Parçası Haline Gelmiştir" , **Bilgi Çağı Dergisi,** www.bilgicagi.com

Bu uzaktan eğitim uygulamasıyla işletme şu kazançları elde etmiştir (Tecimen, 08.10.2012, www.bilgicagi.com):

-Kısa sürede çok geniş katılımcı grubuna ulaşılabilirlik,

-Kısa sürede çok geniş kitlelerin eğitimlerinin gerçekleştirilebilir olması,

-Sağlıklı ölçme ve değerlendirme sistemi ve katılımcı hareketlerinin takip edilebilir olması,

-Kullanıcının çalışma saati kısıtlaması olmadan istediği yer ve zamanda eğitim alabiliyor olması,

-Eğitmenlere ve konu uzmanlarına e-mail ve forum gibi ortamlarda sürekli olarak erişim,

- Bilgiye tekrar tekrar ulaşılabilirlik,

-Eğitim giderlerinden tasarruf,

-Uzaktan eğitimin sağlanan imkanlar nedeniyle sürdürülebilirliği,

-Teknolojik gelişmelerin hızlı transferi,

-Tüm katılımcıların eğitimden eşit şartlarda yararlanmasının sağlanması.

ING BANK: ING Bank, finans sektöründe hizmet eden Hollandalı ING Grubu'nun sahibi olduğu, merkezi Hollanda'da bulunan bankanın Türkiye'deki koludur. Geniş bir şube ağına ve farklı şehirlerde çalışanlara sahip bir kurum olan ING Bank, çalışanlarının eğitim ihtiyaçlarını hızlı, zamanında ve doğru bir şekilde karşılamak amacıyla çalışanlarına gerek mesleki gelişim, gerekse de kişisel gelişim alanlarında geniş bir e-öğrenme kataloğu sunmaktadır. Yeni çıkan ürün ve kampanyalar ile ilgili eğitimler de online eğitim aracılığı ile gerçekleştirilmektedir.

Çok uluslu bir işletme olan ING Bank bünyesinde bulunan ING Global tarafından tüm ülkelerin kullanımı için özel olarak hazırlanmış özel bir e-eğitim platformu bulunmaktadır. Çalışanlar, bu platform aracılığı ile diledikleri e-eğitimleri alabilmekte ve bu sayede global bakış açısı kazanarak kendilerini mesleki ve kişisel gelişim alanlarında geliştirme fırsatını yakalamaktadırlar. Şirket yöneticileri e-öğrenme sistemlerinin kurumlarına faydalarını; "zaman ve maliyet tasarrufu", "global eğitimlere zaman ve mekandan bağımsız olarak erişim" ve "çalışanlara doğru bilgiyi doğru zamanda ulaştırma" olarak ifade etmişlerdir (http://www.ingbank.com.tr/ingbank-basinbultenleri_15_09_2010.asp).

ÜLKER ŞİRKETLER TOPLULUĞU: 41.000 çalışanı bulunan topluluk (http://www.yildizkariyer.com/InsanKaynaklari.aspx) bünyesinde verilen hizmet içi eğitimlerde uzaktan eğitim uygulamaları da kullanılmaktadır. Onaylanan bu tarz eğitimlerle ilgili olarak eğitimi talep eden personele Eğitim Müdürlüğü tarafından gerekli web sitesi adresi ve sisteme girmek için kullanıcı adı ile şifre bilgileri temin edilmektedir. Personel, onaylanmış ve kendisine bilgilendirme yapılmış eğitimlere katıldığı zamanlarda izinli olarak dikkate alınmakta, eğitim davet maili aldığı halde eğitimlere haber vermeden gelinmediği ya da önceden bildirilen bir mazereti olması ve bunu eğitimden en geç 1 hafta önce Eğitim Müdürlüğü'ne bildirmediği takdirde, çok ciddi kişisel problemler ya da belgelendirilebilir sağlık problemleri haricinde "mazeretsiz devamsız" olarak nitelendirilmektedir (Şahin, Güçlü, 2010:256-257).

TÜRK HAVA YOLLARI (THY): THY artan eğitim masrafları sonucu maliyetleri düşürmek ve kaliteyi artırmak amacı ile 2008 yılında enokta ile anlaşma imzalamıştır. Çalışanlar artık, iş yerlerinden uzakta herhangi bir yerde sesli ve görsel eğitim alabilmektedirler. Bu eğitimler kısaca: girişimcilik, havacılık, telefonda iletişim, bilgisayar, yöneticilik, ilk yardım v.b dersleri içermektedir. Eğitimlerden sonra personel sınava tabi tutulmakta, sınavı başarı ile geçen personele başarı sertifikaları gönderilmektedir. THY'nın 2010 yılı faaliyet raporuna göre uzaktan eğitimin şirketlere katkısı göz önünde bulundurularak 125 adet e-learning eğitiminin tedarik ve hazırlık süreci tamamlanmış ve 345.000 eğitim etkinliği açılması sağlanmıştır. Bu sayede her yıl yaklaşık 15 bin personel, e-learning eğitim hizmetinden yararlanmaktadır (www.turkishairlines.com/tr-TR/kurumsal /faaliyet.../tr-thy2010.pdf). Türk Hava Yolları bünyesinde kurulan Türk Hava Yolları Havacılık Akademisi'nde, Türk Hava Yolları A.O. başta olmak üzere, yurtiçi ve yurtdışı havacılık firmalarına, bakım merkezlerine, kargo firmalarına, seyahat acentelerine, üniversitelere, diğer havayolu çalışanlarına, havalimanı işletmelerine, sivil havacılık sektöründeki firmalar ile diğer kişi, kurum ve kuruluşlara eğitimler verilmektedir (https://akademi.thy.com/hakkimizda.aspx). Uzaktan eğitimler Türk Hava Yolları Havacılık Akademisi Uzaktan Eğitim Portalı üzerinden verilmektedir. Türk Hava Yolları personeli portele http://lms.thy.com/ adresinden eğitimlere ulaşırken, Türk Hava Yolları personeli olmayan kişiler ise http://lms.thy.com/external/ adresinden eğitimlere ulaşabilmektedirler.

SONUÇ

Çinlilerin; "Aç adama balık vermektense balık tutmayı öğret." atasözü eğitimin insan hayatındaki yerini özetleyen güzel bir sözdür. Eğitim, insan hayatının her anında vazgeçilmez bir ihtiyaç olup, bu ihtiyacı işletmeler de duymaktadır. İşgörenlerin işletmedeki performansını arttırmak, yeni gelişmelere ayak uydurmalarını sağlamak, örgütsel problemleri çözmek, kariyer planlaması yapmak işletmelerde verilen eğitimin amaçlarındandır.

Ancak yoğunluğu gittikçe artan iş dünyasında, hız önem kazandığından bilgiyi en kısa sürede, iş süreçlerini aksatmadan elde edip rakiplerinden önce kullanabilen işletmeler lider olacaklardır. Bundan dolayı işletmeler çalışanlarını sürekli eğitmek için daha fazla yatırım yapmaktadırlar. Bu şekilde, öğrenen işletmeler ortaya çıkmakta ve bunun temelinde yer alan bireyin öğrenmesi önem kazanmaktadır. İşletmelerdeki eğitim ve geliştirme çalışmalarının hedef kitleleri geniş tutulmaktadır. Bu etkinlikler yalnızca çalışanlar için düzenlenmemekte; tüm yöneticiler, çalışanlar, bayiler, tedarikçiler, aile bireyleri, çözüm ortakları, müşteriler, üniversite öğrencileri vb. kesimler sunulan hizmetlerden yararlanabilmektedirler. Eğitim hizmetleri sunulurken bilgi ve iletişim teknolojilerinden de yararlanılmaktadır. Yüzyüze eğitimin yanısıra uzaktan eğitim uygulamalarından da yararlanılmaktadır. Uzaktan eğitim seçenekleri olarak e-öğrenme, sanal sınıf uygulaması, tartışma forumları, bloglar, mobil eğitim ve sosyal medya gibi teknolojik sistemler kullanılmaktadır (Turhan ve Diğerleri, 2012:202).

Uzaktan eğitim günümüz teknolojileri ile etkili bir şekilde verilmektedir fakat, dünya hala bu uygulamaya hazırlık aşamasındadır. Hazır olmayışı hem alt yapı, hem de eğitim eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Uzaktan eğitim altyapısındaki eksiklikler mevzuatın yetersizliği, bu alana özgü teşviklerin olmaması, bu alandaki Ar-Ge yatırımlarının azlığı, kamuoyu oluşturulamaması, karar vericilerin konuya ilişkin yeterince bilgilendirilmemeleri olarak sıralanabilir.

Uzaktan eğitimin hem işletmelere, hem de eğitim gören işletme personeline sağladığı bazı avantajlar vardır. Çalışanlar geleneksel sınıf eğitimi alan çalışanlara göre zaman ve mekan konusunda daha esnek olacaklardır. Eğitim nedeniyle işlerini bırakıp, gitmek zorunda olmadıklarından hem biriken işyükü nedeniyle yorulmayacaklar, hem de işlerimi yetiştiremeyeceğim kaygısını yaşamadan kendilerini geliştirebileceklerdir. Bilgiye istedikleri an ulaşabilecekleri için konuyu istedikleri an tekrar etme imkanı bulacaklardır. Çalışanlar herkesin eğitimden eşit şartlarda faydalandıklarını bildikleri için bu durum onları olumlu etkileyip, işletmeye olan bağlılıklarını arttıracaktır. Uzaktan eğitimin esnek zaman ve mekan avantajı nedeniyle çalışanlar işlerini bırakmayacaklarından işletmelerin maliyetleri de azalacaktır.

Eğitim kurumlarında çalışan ve uzaktan eğitim faaliyetlerinde eğitimci olarak görev yapan kişiler de sınıf ortamında vakit kaybetmeyeceğinden, diğer akademik faaliyetlerini veya yapması gereken başka faaliyetleri de yapma imkanı bulacaklardır. Yalnız uzaktan eğitimde dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de bu eğitimlerden sonra uygulamaya dönük bir çalışmaya ihtiyaç olup olmadığı konusudur. İşletmelerin bu durumu önceden planlamaları gerekmektedir. Çalışanların işleri yoğun ise uzaktan eğitim faaliyetlerine katılmaya istekli olmayabilirler. Bunu önlemek için eğitim dönemlerinde eğitimleri aksatacak iş yükü yoğunluğu dahil tüm engeller ortadan kaldırılıp, çalışanların da bu eğitimlere istekle katılması sağlanmalıdır. Çünkü gönülsüz olarak gerçekleşen eğitimlerde istenilen hedeflere ulaşmak zorlaşabilir.

Kaynakça

Acar Gürel, Dilek (25-28 Mayıs 2006), "Konaklama İşletmelerinin Çalışan Eğitiminde E-Öğrenmeye Yönelik Bir Model Önerisi," **III.Yüksek Lisans Turizm Öğrencileri Kongresi**, Çanakkale.

Akdemir, Ömür (Ağustos 2011), " Yükseköğretimimizde Uzaktan Eğitim", **Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi,** Cilt:1, Sayı:2.

Aydınlı, H. İbrahim ve Muhsin Halis (Şubat 2004), Eğitimin İşletme Etkinliğindeki Yeri ve Önemi, **Mevzuat Dergisi**, Yıl:7, Sayı:74, http://www.mevzuatdergisi.com/2004/02a/02.htm

Aykanat, Şeyda (2006), **İnsan Kaynakları Yönetiminde Elektronik Ortamda Öğrenme ve Örnek Bir Uygulama,** Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çallı, İsmail, Yavuz Bayam ve M. Cemil Karacadağ (23-25 Mayıs 2002), "Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Geleceği ve E-Üniversite, Sakarya Üniversitesi İnternet Destekli Öğretim", **T.C. Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu**, Eskişehir, http://aof20.anadolu.edu.tr/program.htm

Çınar, Zehra, "İşletmelerde Eğitim ve Eğitim İhtiyacı Analizi", www.ikyworld.com/egitim/isletmelerde_egit_ihyiyac_analizi.pdf

Demiray, Emine (2010), **Kadın Eğitimi ve Uzaktan Eğitim, Kadınların Kendileriyle İlgili Resmi ve Sivil Toplum Kuruluşları İle Yasalardan Haberdar Olma Durumu ve Uzaktan Eğitimden Beklentiler,** Efil Yayınevi, Ankara.

Erdal, Murat, "E-Öğrenme ve İşletme Uygulaması" www.meslekiyeterlilik.com/**insanKaynaklari**/2.**E**-ogrenme.pdf

Gunawardena, Charlotte Nirmalani, Marina Stock Mcisaac (1996), "Distance Education", Ed: D. H. Jonassen, **Handbook Of Research For Educational Communications and Technology,** New York.

https://www.allianzsigorta.com.tr/tr/duyurular/haber-arsivi/allianz-sigorta-ve-yapi-kredi-sigorta-guclerini-birlestirdi, 25.08.2015

http://www.memurlar.net/haber/460188/ 12.03.2014

http://areluzem.arel.edu.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=237&Itemid=330, 01.08.2015

http://www.hurriyet.com.tr/genelkurmaydan-ders-aciklamasi-21923644, 01.05.2015

http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/565.html

http://w2.anadolu.edu.tr/aos/aos_tanitim/aos.aspx

http://aspbuzem.gov.tr/, 31.08.2015

http://www.canaktan.org/egitim/egitim-metodoloji/uzaktan-egitim.htm

http://www.ingbank.com.tr/ingbank-basinbultenleri_15_09_2010.asp , 15.09.2010

http://www.capital.com.tr/elearningde-super-buyume-haberler/16746.aspx, 01.01.2013

http://oyegm.meb.gov.tr/d/j3/index.php, 31.08.2015

http://www.egitim.pol.tr/teknolojidstksb/Sayfalar/uzaktanegitim.aspx , 31.08.2015
http://www.yildizkariyer.com/InsanKaynaklari.aspx, 25.08.2015
http://ue.sdu.edu.tr/ ,31..07.2015
https://akademi.thy.com/hakkimizda.aspx 25.08.2015
http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3563.pdf, 25.08.2015
http://www.tekok.edu.tr/sinif_uzem-1.asp, 25.08.2015
http://www.tekok.edu.tr/sinif_uzem-2.asp, 25.08.2015
http://www.hvkk.tsk.tr/TR/IcerikDetay.aspx?ID=207, 25.08.2015
İşman, Aytekin (2011), **Uzaktan Eğitim**, Pegem Akademi Yayını, Ankara.
İşman, Aytekin, M. Durdu Karslı ve H. Basri Gündüz (2002), "Uzaktan Eğitimin Yönetimi : Bir Model Önerisi**" T.C. Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu**, Eskişehir, http://aof20.anadolu.edu.tr/program.htm
Kaya, Zeki (2002), **Uzaktan Eğitim**, Pegem A Yayını, Ankara.
Önen, Saynur (Haziran 2009), " Akademilerde Gelişim Faaliyetleri İle Şirket Hedef Ve Stratejileri Arasında Paralelliğin Sağlanması Kritik Bir Koşul" **HR İnsan Kaynakları Ve Yönetim Dergisi**, Sayı:8, http://www.hrdergi.com/tr/dergi/haziran-2009/220.aspx
Örücü, Edip ve Diğerleri (Temmuz 2007), "Kamu Kuruluşlarında Verilen Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Çalışanların Verimliliğine Etkisi", **Mevzuat Dergisi,** Yıl:10, Sayı:115, http://www.mevzuatdergisi.com/2007/07a/02.htm
Özen, Üstün ve Selçuk Karaman, "İşletmeler İçin bir E-Learning Sistemi Geliştirme Modeli", **ab.org.tr/ab03/tammetin/98.doc**
Saraç, Mehlika ve B. Aydem Çiftçioğlu (2010), "Örgütlerde E-Öğrenme Açılımı", **Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt:29, Sayı:1
Sarıabdullahoğlu, Aybala ve Ali Fuat Ersoy (2008), "Uzaktan Eğitim", **Karınca Kooperatif Postası Dergisi**, Sayı:860.
Şahin, Levent ve Fırat Coşkun Güçlü (2010), "Genel Olarak Hizmet İçi Eğitim:Ülker Şirketler Topluluğu Hizmet İçi Eğitim Süreci Ve Uygulamaları", **Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi**, Sayı:59, 2010/2.
Taşbaşı, Nevzat ve Abdurrahim Aydın (23-25 Mayıs 2002), "Uzaktan Eğitimde Sakarya Üniversitesi Çözümleri" **Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu,** Eskişehir http://aof20.anadolu.edu.tr/program.htm
Tecimen, Cem (08.10.2012), "E-öğrenme Hayata Değer Katmaktadır ve eğitim ve gelişim Uygulamalarının Tamamlayıcı Bir Parçası Haline Gelmiştir" , **Bilgi Çağı Dergisi,** www.bilgicagi.com
Toker Gökçe, Asiye (2008), "Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim", **D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11.
Turhan, Esra ve Diğerleri (2012), **İşletmelerde Eğitim ve Geliştirme**, Ed: Ali Şimşek, Anadolu Üniversitesi Yayını, Yayın No: 2501, Açık Öğretim Fakültesi Yayını, Yayın No:1472, Eskişehir.
Uşun, Salih (2006), **Uzaktan Eğitim,** Nobel yayın Dağıtım, Yayın No:981, Ankara.
Wolff, Ayşen (Ocak 2005), "Organizasyonel Değişmede Eğitim Teknolojilerinin Rolü ve Önemi", **The Turkish Online Journal of Educational Technology,** Sayı:4, http://www.tojet.net/articles/v4i1/4120.pdf
www.turkishairlines.com/tr-TR/kurumsal/faaliyet.../tr-thy2010.pdf
Yılmaz, Kürşat ve Horzum, M. Barış (Güz 2005), "Küreselleşme, Bilgi Teknolojileri ve Üniversite", **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:6, Sayı:10.
Yurdakul, Bünyamin (2011), "Uzaktan Eğitim", **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ed: Özcan Demirel, Pegem Akademi Yayını, Ankara.

Zeki Ve Uyarlanabilir E-Öğrenme Ortamları

Gamze Tuna
Open Education Faculty, Anadolu University, Turkey
gamzetuna@anadolu.edu.tr

Aylin Öztürk
Open Education Faculty, Anadolu University, Turkey
aylin_ozturk@anadolu.edu.tr

ÖZET
Bu çalışmanın amacı, uyarlanabilir e-öğrenme ortamlarının ve zeki öğretim sistemlerinin genel yapısını açıklamak, zeki öğretim sistemlerin uyarlanabilir e-öğrenme ortamlarında kullanımını ve bu alandaki uygulamaları incelemektir. Zeki ve Uyarlanabilir e-Öğrenme Ortamları, öğrenenlerin kişilik özelliklerine, geçmiş öğrenme deneyimlerine, bilgi düzeylerine, ilgi alanlarına ve tercihlerine göre farklı öğrenme yaşantıları sunarak e-öğrenme ortamlarının kişiselleşmesine olanak sağlamaktadır. Bu çalışmada, zeki öğretim sistemlerinin uyarlanabilir e-öğrenme ortamlarında uygulanması ve sunduğu olanaklar araştırılmıştır. Bu bağlamda, yapılan alanyazın taraması sonucunda belirlenen Dreambox Learning, Smart Sparrow, Knewton, Desire2Learn ve CogBooks olmak üzere beş farklı uygulama incelenmiş ve özellikleri açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uyarlanabilir Öğrenme, Zeki Öğretim Sistemleri, Zeki ve Uyarlanabilir e-Öğrenme.

GİRİŞ
İletişim, bilgi ve ağ teknolojilerinde yaşanan değişim ve dönüşümlerle birlikte e-öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin tamamına yönelik sunulan tek bir öğrenme çözümü yerine, bireylerin özellikleri ve ihtiyaçları temel alınarak tasarlanan kişiselleştirilmiş e-öğrenme ortamlarının kullanımı yaygınlaşmıştır. Farklı kişilik özellikleri, bilgi düzeyleri, yetenek, öğrenme geçmişi, ilgi ve gereksinimlere sahip bireylere aynı içeriklerin aynı şekilde sunulması, açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinde öğrenen ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayamamaktadır (Truong, 2015). Öğrenme ihtiyaçları yeteri kadar karşılanamayan öğrenenlerin memnuniyet ve motivasyonlarında azalma yaşanabilmekte, öğrenenler e-öğrenme ortamlarını kullanmak istemeyerek sistemden kopabilmektedirler. Geleneksel e-öğrenme ortamlarında öğrenenlerin seviyelerinin başlangıçta belirlenmemesi ve öğrenme süreci sırasında karşılaşılan sorunlara hızlı geri dönüt verilememesi, öğrenenler açısından zaman ve emek kaybına sebep olmaktadır. Bu durumların, kişiye özel uyarlanabilir öğrenme ortamlarının ortaya çıkışında etkili olduğu söylenebilir.

Uyarlanabilir e-öğrenme ortamları öğrenenlerin gereksinim ve tercihlerine uygun olarak sistemlerin kişiselleştirilmesini ve kullanıcı hareketlerini takip ederek sistemlerin uyarlanmasını sağlarken; zeki öğretim sistemleri öğretenin davranışlarını ve yol göstericiliğini simüle etmekte ve problem çözme süreci boyunca öğrenene uygun destek sağlamaktadır (Magnisalis, Demetriadis ve Karakostas, 2011). Uyarlanabilir çokluortam ve zeki öğretim sistemlerinin birleştirildiği zeki ve uyarlanabilir öğrenme sistemleri "öğrenenin her bir kararının tutulduğu, öğrenme teorisi bağlamında ele alındığı ve daha sonra öğrenene yol göstermek amacıyla kullanıldığı, öğretenlere özet bilgiler sunan modüler öğrenme ortamlarını içeren dijital öğrenme" olarak tanımlanmaktadır (Lemke, 2013).

Bu çalışmanın amacı, uyarlanabilir e-öğrenme ortamlarının ve zeki öğretim sistemlerinin genel yapısını açıklamak, zeki öğretim sistemlerinin uyarlanabilir e-öğrenme ortamlarında kullanımını ve bu alandaki uygulamaları incelemektir. Bu çalışmada, birinci bölümde zeki öğretim sistemleri, ikinci bölümde ise uyarlanabilir öğrenme ortamları hakkında genel bir bilgi verilmiştir. Üçüncü bölümde, bu iki sistemin bir arada kullanıldığı zeki ve uyarlanabilir e-öğrenme (ZUeÖ) ortamları anlatılmış; dördüncü bölümde, bu alanda kullanılan uygulamalardan Dreambox Learning, Smart Sparrow, Knewton, Desire2Learn ve CogBooks olmak üzere beş farklı uygulama incelenmiş ve özellikleri açıklanmıştır.

ZEKİ ÖĞRETİM SİSTEMLERİ
Zeki öğretim sistemleri (ZÖS); yapay zekâ, bilişsel bilim, bilişim ve web teknolojilerini kullanarak bir öğreticinin davranışlarına benzer şekilde öğrenenin ilerlemesine rehberlik eden ve anlık geri dönütler ile öğrenme sürecinin desteklenmesini sağlayan sistemler olarak tanımlanabilir. Bu sistemlerde, öğrenenlerin sorulara verdikleri cevaplara göre etkileşimli olarak güncellemeler yapılarak ilerleme sağlanmaktadır (Murray ve Pérez, 2015). ZÖS, problem çözme sürecinde öğrenenlere yol gösterici şekilde uygun desteğin sağlanmasını amaçlamaktadır (Magnisalis, Demetriadis ve Karakostas, 2011).

ZÖS, içeriğin dağıtılması, eğitsel stratejilerin uygulanması ve öğrenmenin değerlendirilmesi süreçlerinden oluşmaktadır (Murray ve Pérez, 2015). Brusilovsky ve Peylo (2003), temel ZÖS teknolojilerini öğretim programında sıralama, zeki çözüm analizi ve problem çözme desteği şeklinde üçe ayırmıştır. Öğretim programında sıralama ile içeriklerin ve görevlerin en uygun şekilde sıralanması ve öğrenene en uygun yolun bulunması amaçlanmakta; zeki çözüm analizinde öğrenenlerin eğitsel problemlere getirdikleri çözümlerle ilgilenilmekte, hatalar ya da eksikler belirlenmekte ve öğrenenlere geri bildirimler sağlanmakta; problem çözme desteğinde ipuçları ile öğrenene zeki yardım sağlanmaktır (Brusilovsky ve Peylo, 2003). Bu destekleri sunabilmek amacıyla öğrenenlerin tercihleri ve bireysel farklılıkları hakkında bilgi toplanmaktadır. Toplanan bu bilgilerle birlikte, öğrenenlerin geçmiş eğitsel yaşantıları, öğrenme stilleri, mevcut ihtiyaçları belirlenerek öğrenenlerin bilgi düzeyleri ve öğrenme stillerine göre çokluortam materyalleri seçilmektedir (Woolf, 2009). Veri toplama sürecinde öğrenenler sürekli olarak takip edilmekte ve sistem öğrenen hareketlerine göre kendini geliştirmektedir. Farklı kaynaklardan elde edilen veriler kullanılarak sistemin güncelleştirilmesi ile öğrenenlerin performansı, başarısı ve memnuniyeti arttırılabilir. Ek olarak, anlık geri dönütlerin verilmesi ve bilgilerin sunulması öğrenmeyi pekiştirici bir rol üstlenebilir.

Diğer öğrenme sistemlerinde olduğu gibi ZÖS, sunulan içeriği temsil eden bileşenler içermektedir. Bu bileşenler; problem çözme ya da uzmanlık modülü, öğrenen modelleme modülü ve öğretim modülü şeklindedir. Uzmanlık modülü, öğrenenlerin performanslarını değerlendirmekte ve eğitsel süreç boyunca içerik üretmekte; öğrenen modelleme modülü, öğrenenlerin mevcut bilgi düzeylerini ölçmekte ve öğrenenlerin kavrama ve akıl yürütme stratejileri hakkında hipotezler oluşturmakta; öğretim modülü ise genellikle sistemin sunması gereken eğitsel materyallerin seçimi için gerekli bir dizi özellik içermektedir (Park ve Lee, 2003).

UYARLANABİLİR ÖĞRENME ORTAMLARI

2000'li yıllarda öğrenen merkezli yaklaşımın etkisiyle öğrenme ortamları esnekleşmiş, tasarım ve geliştirme süreçlerinde öğrenen özellikleri ve ihtiyaçları ön plana çıkmış ve kişiselleştirme önem kazanmıştır. Öğrenenlerin farklı kişilik özellikleri, öğrenme stilleri, öğrenme geçmişleri, öğrenme ihtiyaçları, beklentileri, ilgileri ve öğrenme hızları bulunmaktadır. Bu yüzden, öğrenenlerin tamamına yönelik olarak hazırlanan standart öğrenme ortamları ve içerikleri, öğrenme süreçlerinde yetersiz olabilmektedir. Öğrenme ortamlarının farklı özellikteki öğrenenlere göre tasarlanmasının, kişiselleştirilmesinin ve uyarlanmasının, öğrenme sürecinde etkililiği ve verimliliği arttırdığı söylenebilir. Uyarlanabilir öğrenme ortamları (UÖO), farklı öğrenme biçimlerine ve bireysel ihtiyaçlara yönelik tasarım için araçlar sunmaktadır (Truong, 2015). Bu bağlamda, uyarlanabilir öğrenme ortamları, bireylere özgü kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarının tasarlanmasında ve geliştirilmesinde kullanılabilir.

Uyarlanabilir e-öğrenme sistemlerinin amacı, doğru içeriğin, doğru kişiye, doğru zamanda ve en uygun yolla ulaştırılmasıdır (Shute ve Towle, 2003). Uyarlanabilir öğrenme ortamlarında her öğrenen için farklı yollar, farklı stratejiler, farklı içerikler ve farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. UÖO ve ZÖS'ün birçok ortak özelliği bulunmaktadır; ancak zeki öğretim sistemlerinde yollar farklılaşsa da her bir öğrenen için aynı eğitsel stratejiler sunulurken, uyarlanabilir öğrenme ortamlarında farklı öğrenenler için stratejiler de değişmektedir (Murray ve Pérez, 2015). UÖO, farklı öğrenenler için doğru içeriklerin doğru strateji ile ulaştırılmasında etkilidirler. UÖO'da öğrenme süreci takip edilmekte, öğrenme hızına ve stiline bağlı olarak sistem sürekli güncelleştirilmektedir.

Uyarlanabilir öğrenme ortamlarının oluşturulması için makro, yetenek-yöntem etkileşimi ve mikro olmak üzere üç yaklaşım bulunmaktadır (Park, 1996; Lee ve Park, 2008; Regian ve Shute, 1992):

1. Makro Yaklaşım: Bu yaklaşım, okul ortamlarında uygulanan geleneksel adım adım grup halinde öğrenmeye alternatif olarak geliştirilmiş olup eğitsel hedeflerde, müfredat içeriğinin derinliğinde, dağıtım sistemlerinde vb. değişikliklere olanak sağlayan birçok uyarlanabilir öğrenme sisteminde kullanılmaktadır (Lee ve Park, 2008; Park, 1996). Makro uyarlanabilir sistemlerinin kullanımı pratiktir ve oluşturulması için iki yaklaşım kullanılmaktadır (Thompson, 2013):
    i. Öğrenenlerin kişisel tercihlerine göre medya, içerik ya da öğrenme stilleri uyarlanır; ancak bu süreçte ek içerik geliştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.
    ii. Öğrenenlerin mevcut yetenek ya da bilgi düzeyleri ön test yapılarak belirlenir. Bu sistemler öğrenenlerin bilgi düzeylerini anlık olarak ölçerek öğrenme zamanından tasarruf sağlamaktadırlar.
2. Yetenek-Yöntem Etkileşimi: Bu yaklaşımda, eğitsel süreçler ve stratejiler öğrenenlere özgü karakteristikler temel alınarak uyarlanmaktadır (Lee ve Park, 2008; Park, 1996). Bu yaklaşım, öğrenenlerin öğrenme sürecini kolaylaştıran en uygun öğretim yönteminin ve eğitsel stratejilerin seçimi

için, öğrenenlerin konuyla ilgili karakteristiklerinin ya da yeteneklerinin belirlenmesini gerektirmektedir (Lee ve Park, 2008; Park, 1996).

3. Mikro Yaklaşım: Zeki öğretim sistemlerinin örnek olarak verilebileceği bu yaklaşımda, öğretim süreci boyunca öğrenenlere özgü öğrenme ihtiyaçları belirlenmekte ve bu ihtiyaçlara yönelik eğitsel yönergeler oluşturulmaktadır (Lee ve Park, 2008; Park, 1996). Mikro uyarlanabilir sistemler, kişiselleştirme için makro uyarlanabilir sistemlere göre daha etkilidir ve bu sistemlerde, öğrenenlerin her bir adımdaki eylemlerine göre öğrenme düzeyi dinamik olarak sürekli güncellenmekte ve uyarlanmaktadır (Thompson, 2013). Sistem, işlemleri otomatik olarak yapmaktadır. Thompson (2013), mikro uyarlanabilir öğrenme türlerini üçe ayırmıştır:

   i. Kural Tabanlı Sistemler: Bu sistemler, öğrenenlerin eylemlerine sistemin nasıl cevap vereceğine yönelik programlamaya dayanmaktadır. Öğrenen cevaplarına ve eylemlerine göre öğrenme süreci düzenlenmektedir. Bu sistemler, temel matematik ve temel fen konularında uygulanabilir.

   ii. Tercih Tabanlı Sistemler: Öğrenenler süreçte ilerledikçe özel tercihleri öğrenilir ve buna göre içerik sunulur.

   iii. Algoritma Tabanlı Sistemler: Her öğrenen için en uygun öğrenme sıralamasını belirleyen algoritmalar kullanılmakta, ilerlemeye paralel olarak sıralama da değiştirilmektedir.

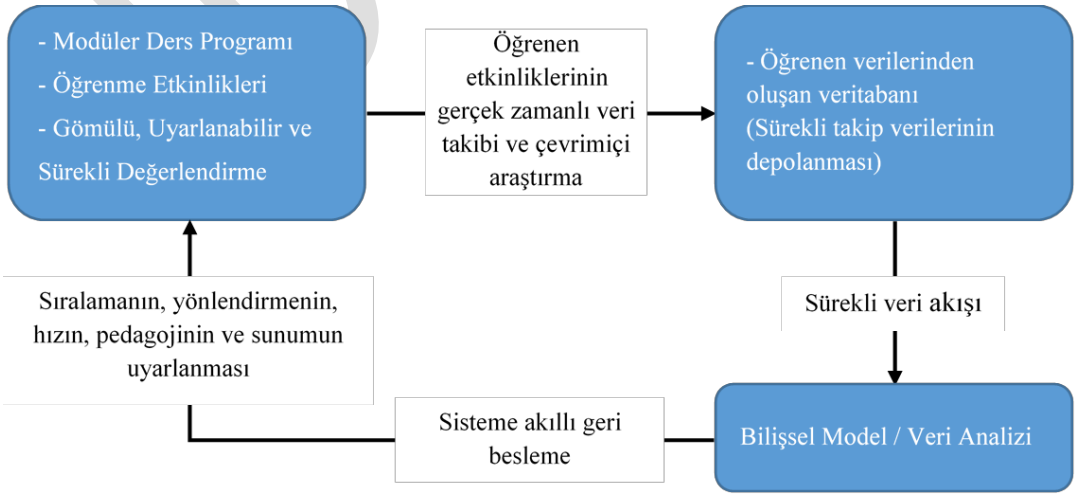
ZEKİ VE UYARLANABİLİR E-ÖĞRENME

e-Öğrenme ortamlarındaki öğrenen sayıları her geçen gün artmakta ve öğrenen özellikleri farklılaşmaktadır. Zeki ve uyarlanabilir e-öğrenme sistemleri (ZUeÖ); farklılaşan bu ihtiyaçlara cevap verebilmek, öğrenen memnuniyetini ve etkinliğini arttırabilmek ve öğrenenlere verimli bir öğrenme ortamı sunabilmek için bir çözüm olarak düşünülebilir. İlk zeki ve uyarlanabilir web tabanlı öğrenme sistemleri 1995-1996 yıllarında geliştirilmiştir (Brusilovsky ve Peylo, 2003). Brusilovsky ve Peylo'ya göre, ZUeÖ sistemleri, hem ders içinde hem de dersler arasında öğrenme sürecini ayarlamak için öğrenenlerin her bir kararını kaydetmekte ve oluşturduğu dijital öğrenme ortamı sayesinde öğrenmeyi optimize etmektedir.

ZUeÖ sistemlerinin temel özellikleri; öğrenenlerin hatalarının altında yatan asıl nedenleri belirlemek, zeki geri bildirimlerde bulunarak öğrenenlerin yeniden düşünmelerini sağlamak ve bu sayede hataların yeniden olması ihtimalini azaltmaktadır (Lemke, 2013). Lemke'ye göre ZUeÖ sistemlerinin tasarım amaçları ise;

- Öğrenenlere kişisel yol gösterici olarak hizmet etmek,
- Öğretim programında sıralamayı uyarlamak,
- Öğrenme adımlarını kişiselleştirmek,
- Öğrenen için bilişsel yükü düzenlemek ve
- Öğrenenleri oyunlarla öğrenme sürecinde tutmaktır.

ZUeÖ süreci, döngüsel olarak kendini sürekli geliştiren dinamik bir süreçtir (Şekil 1).



Şekil 1. Zeki ve Uyarlanabilir e-Öğrenme Süreci (Lemke, 2013)

ZUeÖ sürecinde öğrenenler gerçek zamanlı olarak takip edilmekte ve öğrenenlerin gerçekleştirdikleri etkinliklerden elde edilen veriler bir veri tabanında depolanmaktadır. Daha sonra veri tabanındaki veriler analiz edilmekte ve bilişsel bir model oluşturulmaktadır. Oluşturulan model ve yapılan analizler sonucunda sistem, öğrenenlere sunulacak içeriklerin sıralamasını, sunum şeklini ve hızını farklı öğrenen özelliklerine göre uyarlamaktadır. Bu işleyiş ile her bir öğrenen için en iyi öğrenmeyi sağlayacak modüler ders programları ve öğrenme etkinlikleri oluşturulması hedeflenmektedir. Bu amaçla, sistem sürekli olarak değerlendirilmekte ve elde edilen verilere dayalı olarak güncelleştirilmektedir.

ZEKİ VE UYARLANABİLİR E-ÖĞRENME UYGULAMALARI

e-Öğrenme ortamlarında zeki ve uyarlanabilir sistemlerin kullanılması için geliştirilen uygulamalar; eğitsel teknolojiler, bilgi ve iletişim teknolojileri, yapay zekâ, makine öğrenmesi, web teknolojileri gibi alanlardaki gelişmelere paralel olarak her geçen gün artmakta ve çeşitlenmektedir. Zeki ve Uyarlanabilir e-Öğrenme ortamları sunan Dreambox Learning, Smart Sparrow, Knewton, Desire2Learn ve CogBooks uygulamalarının özellikleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1

Zeki ve Uyarlanabilir e-Öğrenme Uygulamaları

Uygulamalar	Özellikleri
Dreambox Learning	• Bu platform, ilk ve ortaöğretim öğrenenlerine yönelik hazırlanmış çevrimiçi bir matematik yazılımıdır (Dreambox Learning, 2015a). • Dersler sırasında sürekli olarak biçimlendirici değerlendirmeler yapılmaktadır (Dreambox Learning, 2015a). • Doğru zamanda, doğru derse ve içeriğe öğrenenleri yönlendirmek amacıyla her bir öğrenen için saatte 48000'in üzerinde veri analiz edilmektedir (Dreambox Learning, 2015a). • Değerlendirmeler içerik ile bütünleştirilmiştir (Dreambox Learning, 2015a). • Görseller, ses tasarımı ve etkileşim kullanılarak matematiğin daha iyi kavranmasına destek olmak hedeflenmektedir (Dreambox Learning, 2015a). • İngilizce ve İspanyolca dil seçenekleri bulunmaktadır (Dreambox Learning, 2015a). • CCSS, TEKS, SOL, WNPC ve Ontario Curriculum standartlarına (U.S. ve Kanada standartları) uygun araştırma tabanlı ve pedagojik ders programı sunulmaktadır (Dreambox Learning, 2015b). • Zeki ve Uyarlanabilir Öğrenme teknolojisi, titiz bir ders programı ve oyun benzeri bir ortam ile birleştirilerek öğrenme süreci tasarlanmıştır (Dreambox Learning, 2015c).

Smart Sparrow	• Bu uygulama, kurumlar, öğrenme tasarımcıları ve öğretenler için geliştirilmiştir (Smart Sparrow, 2015a).
	• Bu uygulama ile etkileşimli uyarlanabilir içerik oluşturulabilmekte, içerik öğrenenlere iletilebilmekte, öğrenenlerin öğrenme verileri analiz edilebilmekte ve sonuçları paylaşılabilmektedir (Smart Sparrow, 2015a).
	• Bu uygulamada öğretenler için uyarlanabilirliğin 3 seviyesi bulunmaktadır (Smart Sparrow, 2015b):
	  • Uyarlanabilir geribildirim: Öğrenenlerin konular hakkında sahip oldukları bilgi düzeyleri temel alınmaktadır.
	  • Uyarlanabilir yol: Her bir öğrenenin seviyesine uygun olarak farklı içerik sıralamaları sunulmaktadır.
	  • Uyarlanabilir öğretme: Öğretenlere, yapılan analizlerin sonuçlarına göre içeriği değiştirme olanağı sunulmaktadır.

Knewton	• Bu uygulama, 15 milyar benzersiz öneri ile 21'den fazla ülkede 10 milyon öğrenene hizmet vermektedir (Knewton, 2015a). • Dünyanın her yerinden öğrenenler için derslerin kişiselleştirilmesi amaçlanmaktadır (Knewton, 2015c). • Bu uygulama; Waggle, MyLab and Mastering, Personal Math Trainer ve Knewton.com ürünlerini sunmaktadır (Knewton, 2015b). • Waggle, üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan öğrenme süreçleri için tasarlanmış temel öğrenme sistemidir. Oyunlaştırma kullanılarak öneriler ve tahmin edici analitikler sunulmaktadır (Knewton, 2015b). • Bu uygulama, Pearson MyLab ve Mastering ürünlerini kullanarak her bir öğrenene ders amaçlarına yönelik sonraki çalışmanın ne olduğuna dair gerçek zamanlı tavsiyeler sunmaktadır (Knewton, 2015b). • Personal Math Trainer (Kişisel Matematik Eğitmeni) ile öğrenenler için eğitim farklılaştırılırken, aynı zamanda öğrenenleri temel eğitime hazırlamak amaçlanmaktadır (Knewton, 2015b). • Knewton.com, eğitmenlere her bir öğrenen için farklılaştırılmış öğrenme ortamları sunmaları için yardım eden ücretsiz bir araçtır (Knewton, 2015b).
Desire2Learn	• Desire2Learn LeaP (LEArning Path); Blackboard, Canvas ve Moodle öğrenme platformları için kullanılabilmektedir (Desire2Learn, 2015a). • Desire2Learn LeaP, kurumların öğrenme yönetim sistemlerine de entegre edilebilen kişiselleştirilmiş öğrenmeyi sağlayan bir yoldur (Desire2Learn, 2015b). • Desire2Learn LeaP; öğrenen profilini, öğrenme amaçlarını, etkinlik, değerlendirme ve uzmanlık bilgisini birleştirerek öğrenenler için optimize edilmiş bir öğrenme yolu sunmakta ve gerçek zamanlı rehberlik etmektedir (Desire2Learn, 2015b). • Desire2Learn LeaP; kişiselleştirilmiş iyileştirme, ödev, çalışma planları ve test hazırlık üniteleri gibi öğrenme tecrübelerini zenginleştiren olanaklar sunmaktadır (Desire2Learn, 2015b). • Desire2Learn LeaP açık eğitim kaynakları ve kurumsal ya da ticari kaynaklar gibi farklı kaynaklardan içerikler sunmaktadır (Desire2Learn, 2015b).
CogBooks	• Bulut tabanlı bir e-öğrenme sistemi olan CogBooks, sistemden bağımsız olarak kullanılabileceği gibi, mevcut bir sisteme entegre edilerek de kullanılabilmektedir (CogBooks, 2015a). • Bu uygulama, öğrenenlerin sınıf çalışmalarını çevrimiçi yapmalarına olanak tanımaktadır (CogBooks, 2015a). • Bu platform her bir öğrenenin etkileşim verilerini toplamakta, yorumlamakta ve gerçek zamanlı raporlar sunmaktadır (CogBooks, 2015b). • Öğrenenlerin yardıma ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesinde ve uygun desteğin sağlanmasında etkilidir (CogBooks, 2015b). • Uygulama, öğrenen gruplarının sistemle olan etkileşim biçimlerinden öğrendikleri ile içerikleri öğrenenlerin ihtiyaçlarına uygun olarak değiştirmekte ve uyarlamaktadır (CogBooks, 2015b).

SONUÇ

Öğrenenlerin zaman ve mekândan bağımsız olarak, fiziksel ortamlarında bir öğreten bulunmaksızın eğitim aldıkları e-öğrenme sistemlerinde, öğrenme sürecindeki ilerleme büyük oranda bireysel öğrenenlerin etkinliğine ve etkililiğine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bu sistemlerde, farklı öğrenen özelliklerine uygun olarak farklı öğrenme stratejilerinin uygulanması ve öğrenme sürecinin farklı yollarla gerçekleştirilmesi, öğrenen başarısının ve memnuniyetinin arttırılmasında etkili olabilir. ZUeÖ sistemleri, öğrenme süreci boyunca öğrenenlere en uygun öğrenme stratejilerinin uygulanmasını hedeflemektedirler. Bu bağlamda, ZUeÖ sistemleri ile her bir öğrenenin

mevcut bilgi düzeyi ve öğrenme stili belirlenerek içerikler öğrenenlerin hızına göre farklı yollarla sunulabilir, anlık geri dönütler ve yönlendirmelerle öğrenenlere destek sağlanarak sistemden kopmalar azaltılabilir.

Bu çalışmada, ZUeÖ yaklaşımları, uygulamaları ve özellikleri incelenmiştir. İncelenen uygulamaların ortak özellikleri, anlık veri toplamaları, hızlı karar vererek dinamik bir şekilde güncelleme yapmaları ve öğrenme sürecini buna göre yeniden düzenlemeleri, anlık değerlendirme yapmaları ve kişiselleştirmeyi desteklemeleri olarak vurgulanabilir. ZUeÖ ortamları, özellikle öğrenen özelliklerinin ve ihtiyaçlarının merkeze alınarak öğrenme sürecinin tasarlanması açısından önemlidir. Yapay zekâ teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte öğrenme süreçlerinin bireyselleştirilmesi, içeriklerin uyarlanması ve öğrenme süreci boyunca öğrenenlere uygun desteğin sunulması kolaylaşmıştır. Bu bağlamda, teknolojik olanaklar ile birlikte ZUeÖ uygulamalarının daha da gelişeceği ve çeşitleneceği söylenebilir.

Kaynakça

Brusilovsky, P., Peylo, C. (2003). Adaptive and intelligent web-based educational systems. International Journal of Artifical Intelligence in Education,13(2003), 156–169.

CogBooks (2015a). http://pub.cogbooks.com/~cogbooks/ adresinden 17 Temmuz 2015 tarihinde erişildi.

CogBooks (2015b) .http://pub.cogbooks.com/~cogbooks/product/ adresinden 17 Temmuz 2015 tarihinde erişildi.

Desire2Learn (2015a). http://www.knowillage.com/ adresinden 17 Temmuz 2015 tarihinde erişildi.

Desire2Learn (2015b). http://www.knowillage.com/approach.html adresinden 17 Temmuz 2015 tarihinde erişildi.

Dreambox Learning (2015a). http://www.dreambox.com/why-dreambox adresinden 17 Temmuz 2015 tarihinde erişildi.

Dreambox Learning (2015b). http://www.dreambox.com/standards-alignment adresinden 17 Temmuz 2015 tarihinde erişildi.

Dreambox Learning (2015c). http://www.dreambox.com/intelligent-adaptive-learning/ adresinden 17 Temmuz 2015 tarihinde erişildi.

Knewton (2015a). https://www.knewton.com/ adresinden 17 Temmuz 2015 tarihinde erişildi.

Knewton (2015b). https://www.knewton.com/enterprise/ adresinden 17 Temmuz 2015 tarihinde erişildi.

Knewton (2015c). https://www.knewton.com/about/ adresinden 17 Temmuz 2015 tarihinde erişildi.

Lee, J., & Park, O. (2008). Adaptive instructional systems. In J. M. Spector, M. D. Merril, J. J. G. van Merriënboer, & M. Driscoll (Eds.), Handbook of research on educational communications and technology (3rd ed., pp. 469–484). New York, NY: Taylor & Francis.

Lemke, C. (2013). Intelligent Adaptive Learning: An essential element of 21st century teaching and learning. Bellevue, WA: DreamBox Learning Inc. Retrieved from: http://www.dreambox.com/white-papers/intelligent-adaptive-learning-an-essential-element-of-21st-century-teaching-and-learning

Magnisalis, I., Demetriadis, S., & Karakostas, A. (

2011). Adaptive and intelligent systems for collaborative learning support: A review of the field. IEEE Transactions on Learning Technologies, 4(1), 5–20.

Murray, M. C., & Pérez, J. (2015). Informing and performing : A study comparing adaptive learning to traditional learning. Informing Science: International Journal of an Emerging Transdiscipline, 18, 111–125.

Park, O. (1996). Adaptive instructional systems. In Jonassen, D. (Ed.). Handbook of research for educational communications and technology. (634-664), New York: Simon & Schuster Macmillan.

Park, O., & Lee, J. (2003). Adaptive Instructional Systems. Handbook of Research for Educational Communications and Technology, (1911), 651–684. Regian, J. W., & Shute, V. J. (1992). Cognitive approaches to automated instruction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Shute, V., & Towle, B. (2003). Adaptive E-Learning. *Educational Psychologist, 38*(2), 105-114.

Smart Sparrow (2015a). https://www.smartsparrow.com/features/ adresinden 17 Temmuz 2015 tarihinde erişildi.

Smart Sparrow (2015b). https://www.smartsparrow.com/adaptive-elearning/ adresinden 17 Temmuz 2015 tarihinde erişildi.

Thompson, J. (2013). Types of Adaptive Learning. Retrieved from http://www.cogbooks.com/white-papers-adaptive.html

Truong, H. M. (2015). Integrating learning styles and adaptive e-learning system: Current developments, problems and opportunities. Computers in Human Behavior. http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.014.

Woolf, B. P. (2009). *Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning*. San Francisco: Morgan Kaufmann.

A Reception Analysis Of Male & Female Roles In The Advertisements That Carry Different Cultural Codes

Emine Şahin
Department of Communication, Gaziantep University
emines@gantep.edu.tr

Meryem Oğuzhan Tuluk
Department of Language Centre, İstanbul University
meryemboun@gmail.com

Abstract

This study aims to point out how the individuals from different cultural backgrounds perceive the female & male roles in the Turkish advertisements broadcasted on Turkey and their commenting about these female & male images through their cultural motives. Accordingly, the article tries to answer these following questions: How the audience gets the true messages and connotations that areaimed to be given through the brands/products of company? How the individuals exposed to the advertisements comment on father mother's roles and female &male roles that take place on the advertisements of a different culture? How their perceptions of these regarding advertisements affect their actual life? Due to the difficulties of a representative sample, the sample group is taken from a small cluster to collect reliable data and in-depth interviews have been conducted with 14 students who are studying in the department of Turkology in their countries and have come to Istanbul University Language Center for summer school. Most of the participants are coming from the countries in the Middle East countries. An audience perception analysis was used in this study while gathering the data about how the participants receive the roles of father/mother represented in the advertisements with the regard of their different cultural perspectives.

Keywords: Advertisements, perception analysis, female/male roles, cultural differences

Introduction

It is notable that there are being many cultural changes and diversity in the world and the countries like Turkey where different sub-cultural groups live and take short-and long-term immigration for a variety of reasons. All other factors such as experiences, values and cultural items play an important role in the audience perception and interpretation of publications in communication channels. Advertisements not only have such sales functions as creating the product/brand awareness, providing information, persuading and reminding the audience about the product but also they transfer values, lifestyle, consumer culture of the society to the audience via visual, text and voice messages (Elde, 2009: 187-183; Aktuğlu, 2006: 4). Actually, a cultural transfer is a matter of fact through ads like all other mass communication tools. The advertisements have become communication tools where gender roles are reflected, represented and reinforced, consequently a variety of stereotype is offered. It is seen that the research in this area has been done by terms of content, tool and audience.

This issue is in the boundary of both sociology and economy if we take into consideration of the heterogeneous structure of the audience. It relates to the sociology and society since it deals with the question of how the message is perceived, commented on and how the audience develops an attitude towards the ads. It relates to the economy since it is a way of marketing a product. Although a limited number of perception analyses have been used in previous studies, they approach the audience not as a homogeneous whole, but mass of differences composing from a variety of experiences and practices.

In this study, in-depth interviews were made with 14 undergraduate students who are studying in the department of Turkology in their countries and they came Istanbul University Language Center for the summer school. 30-35 minutes interview was conducted with per student and many questions were asked. The study aims to find answer these following questions: How they perceive Turkish ads? Do they really make out true messages and connotations of the ads? How they make connections ads and the brands/ products? How they conceive male& female roles in the ads? How they compare and contrast these roles with the ones in their countries and what kind of differences do they see in the roles of father/mothers in Turkish ads and the ones in their countries by commenting on the ads in detail? Also, the study research what kind of meanings the participants produce after watching the regarding ads and what they think about them. Do they really find the secret messages and cultural motives inside the ads? Do the images of father and mother in the ads reflect the ones in their mind? What kind of images they have about father and mother's roles in real life? Do they want to be mother or father like the ones in the ads?

CULTURAL DIFFERENCES AND REPRESENTATION OF THE ROLES OF WOMEN& MEN IN THE ADS

When we have a look at the previous research done in the field of advertisement, we can clearly see that the representatıon of the roles of women/ men in the ads has been argued permanently. This hot topic has connections with both moral and social rules because the ads use the sexual images of women and men in the ads while representing those figures. Thus, the critics and regards about these represented images will continually be put forwarded and take the scholar's interests.

The representation of sexuality in the ads both inside and outside Turkey is being regarded in two ways: First one; "How are the images of women/men used in the ads?" (Levy, 2006:77; Hetsroni, 2007: 201; Soley ve Kurzbard 1986; Demir, 2006: 4; Yılmaz, 2007: 144; Karaca ve Papatya, 2011: 480). Second one; " What kinds of attitudes does the audience have towards both the ads and brands/products that containe the motives of sexuality on the social and moral level?" (Peterson ve Kerin, 1977:62; Latour ve Henthorne 1993: 52; Dudley, 1999:90; Poorani, 2012: 3; Şener ve Uztuğ, 2009: 160: Özdemir, 2010: 102; Bakır, 2013: 23). Previous studies show that women are sometimes represented as a sexual body on visual scale; that is less powerful and dependent on men but erotic, and sometimes women are portrayed as a self-dependent business woman, attractive, beautiful, successful wife and mother (Levy, 2006: 77; Ioan, 2006: 47-48; Rutherford, 2000: 140; Koernig & Granitz akt. Levy, 2006: 77-78; Özgür, 1996: 235; Demir, 2006: 291; Karaca ve Papatya, 2011:482; Yılmaz, 2007: 145). On the other hand, men are sometimes represented as a powerful, assertive, attacker, initiative, independent, competitive and ambitious character (Levy, 1996:77; Rutherford, 2000: 140; Karaca ve Papatya, 2011:480; Demir, 2006: 294; Özdemir, 2010: 103), sometimes men are portrayed as both a non-dominant businessman and a caring father, also a metrosexual character that is both doing household choir and working (Levy, 2006: 96; Fiske akt, Demir, 2006: 294; Ioan, 2006: 47-48; Rutherford, 2000: 140; Özdemir, 2010: 103).

On the other hand, the audience –focused studies are mostly interested in the attitudes of audience towards the brands/products in the ads, how these attitudes urge audience to act in favor of ad or not and how the audience percevive the ads by having an active role while doing this. These studies where the attitudes of audience are argued make the audience be active rather than passive while perceiving the ads (Becerikli, 2012: 163-177; Şeker ve İşliyen, 2011: 338-349; Akbıyık ve Karadüz, 2014: 159-190). The age, gender, ethnicity and culture of the audience are important determinant in both the audience-focused analyses and composed contents.

Culture is transferred by the society with all the things that compose it, such as symbols, behaviors, rules, moral rules, traditions, customs, ethics, religion and social values. The values of the society describe both social experience and models of later learned behaviors (Giddens, 2010: 30; Herbig, 1998:11). Henceforth, when it is looked the ads that are broadcasted on a country, we can get a overall data about the stereotypes, gender roles, lifestyle, cultural and economic structure, demography and social-cultural features of that country or relate the ads to the ethnicity, morality and social values of that society by taking the reviews and comments of the audience into consideration (Gilly, 1988: 75; Morris, 2007: 1390; Hestroni, 2007: 202; Demooij, 1998:179-210; Dudley, 75; Nelson and Paek 2008; 716; Pollay, 1983:80-84; Saydam ve Kanıbir, 2007: Fernandez ve Vicente akt. Karaca ve Papatya, 2011: 486; Elden 2005:205).

Marieke Demooij and Geert Hofstede, who studied on the relationships between the cultural diversity and global marketing, try to improve product strategy model and advertising while addressing that there is a close relationship between people's values and culture, and their attitudes towards the ads. Demooij support that ads are affected by culture. As a proof to his remark:

1. Appeals should contain values and motives. But, values promoted in the ads are production of the culture.

2. Even a simple advertisement should contain different applications and visuals so that this visualization is the reflection of a specific approach.

3. Cultural values can be inferred from consumer behavior. (Demooij, 1998:12; DeMooiji ve Hofstede, 2011: 181-188).

To Demooij, we can make connections between the ads and values "can be desired" that mean things exist in that culture and values "be desired" that mean things to be wanted in that culture. The culture wants to create values "be desired" through the ads (Demooj, 1998:179-210). In this respect, while it is aimed that the ads transfer the socio-cultural norms, lifestyles, consumer behaviors promoted by the resource to the audience, it is also important to explain how the audience perceive the message in the ads and how the audience social, cultural economic and ideological gains affect their lives.

AUDIENCE RECEPTION ANALYSIS

In the field of communications, studies are done in three ways; content, tool and audience. Like many studies in other fields, audience-focused studies has gaining importance in the area of advertising especially last decades. Also, planning a successful advertisement and managing a true message strategy are highly important while considering audience reception and their taste scale.

A lot of research methods such as; field research, observation have been used by showing the content of advertising message, way of the transfer, advertising framework and discourse dissertation. But especially last decades, receptionanalyses are used often among the research about ethnographic subjects and they also help the audience to take a more active role rather than be passive while watching the ads. Thus, the effects of media messages on the audience are aimed to reveal with this method. Reception analysis depends on three main traditions; first, literary texts are used for revealing the differences between the customers' opinions and experiences. Second; 'Uses & Gratifications" approach is concerned about why and how people actively seek out specific media to satisfy specific needs. It assumes that audience members are not passive consumers of media. Rather, the audience has power over their media consumption and assumes an active role in interpreting and integrating media into their own lives. Third is cultural studies tradition that focus on active audience and support that each audience has come from different social and economic group. Richard Hoggart's contribution to the history of ideas and to Cultural Studies that emerge in the idea of Marksist and also in the center of English Cultural Studies is gaining fame. Also, the studies of Raymond Williams &Stuart Hall contribute to the area of Cultural Studies. Especially, Hall's model of Decoding & Encoding reasons the concept of culture on the political ground. His model continues today because of the importance of decoding. Here, it implies that the audience is not a homogenous group, rather it is a part or a component of "country", "nation" in a big scale and in the light of this background, different kinds of decoding are possible to be produced by the audience in that sense. Media audiences are presented with messages that are decoded, or interpreted in different ways depending on an individual's cultural background, economic standing, and personal experiences. The process of composing message and interpretation of them are related to social, economic, cultural and ideological contexts(Şeker ve Tiryaki 2013: 4; Becerikli, 2012: 165; Mutlu, 2012, s.196; Yücel, 2015: 6).

Hall's reception theory is accepted as new trends in area of communication and this theory is developed with the idea of decoding and encoding model that explain every individual interprets differently the same media text because of his different background. The first samples were applied on the news texts after 1950. Later, those studies continue with TV programs and content of news (Becerikli, 2012: 165). The ads are regarded as transfer tools of culture and in this the advertiser with the help of sound, visual and media texts encodes sense, values and ideas. Also, audience members make meanings of those decoded texts and understand reality through their use of cultural symbols, experiences, social and economic background (Wharton, 2013: 56). Wharton makes use of Hall's theory of decoding/encoding in three scale: 1. Dominant/hegemonic position, 2.negotiated position 3.oppositional position (Hall, 2003: 323-325).Here, the first category is preferred reading: the reader fully shares the text's code and accepts and reproduces the preferred reading (a reading which may not have been the result of any conscious intention on the part of the author(s)), second is negotiated reading: the reader partly shares the text's code and broadly accepts the preferred reading, but sometimes resists and modifies it in a way which reflects their own position, experiences and interests, third is oppositional ('counter-hegemonic') reading: the reader, whose social situation places them in a directly oppositional relation to the dominant code, understands the preferred reading but does not share the text's code and rejects this reading. Furthermore, the readers' social situation has placed them in a directly oppositional relation to the dominant code, and although they understand the intended meaning they do not share the text's code and end up rejecting it. Still, the readers produce new meaning and interpretations (2003: 56). The third reading mainly concentrate on whether the audience gets the central meaning and connotations, and they reproduce meaning by refusing the message on the ads with their socio-cultural roots. Audience perception come out with in-depth interview or focused group study.

In this respect, the audience who receives the message and produce the new meanings is more important than what the ads try to say to the audience because the ads carries cultural and economic codes where the audience transfer from the past to the future. In addition, social class, gender, age, religion, cultural, economic, social factors, and environmental factors play big roles in the interpretations of a product/brand in the ads.

In this article, two ads that carry cultural motives are determined and argued. While one of the ads represents a traditional Turkish family with use of the players, music, place, etc, the other one represents a more modern Turkish family structure. However, both of the ads include cultural motives and codes. The codes must be given in written, oral and visual ways (Wharton, 2013: 56). It is clear that the ads texts are given in the same ways. Thus, the article try to put forth audience perceptions of the central and connotations promoted in the ads, their reception of women/men role and their overall evaluations about the regarded ads.

FINDINGS

The class teacher and researcher have done the study in Istanbul University Language Centre with 14 foreign undergraduate students who are fluent in Turkish language and came Istanbul for summer school. A 30-35 mins face-to-face interview was done with per student by using a sound recorder over his or her own free will. During these interviews, many questions are asked to them and later, those interviews notes were analyzed in detail.

Here the participants of the study are Şems (India, male, 22), Arvaz (India, male, 22), Anna (Georgia, female, 23) Sanella (Bosnia, female,21), Raşida (Algeria, female, 21), Zehra (Algeria, female, 22), Rauşan (Kazakstan, female, 21), Halis (Ukraine, male, 19), Ahmet (Egypt, male, 22), Sibel (Kosovo, female, 19), Nazira (Algeria, female, 22), Habibe (Bosnia, female, 21), Tomaye (Japan, female, 22), Samira (Bosnia, female, 21). Their socio-cultural diiferen from each other even though they are almost same age scale.

In the study, the first ad is about a bank credit campaign of "Yapıkredi Bank" founded in 1944 by Kazım Taşkent as a private banking. The campaign motto is "Unlimited Family & Unlimited Country" and they are reflected both visually and orally. This ad was designed in accordance with the aim of the campaign that gives the message of "The family has extraordinary expectations" and the bank meet this unlimited boundaries of the family.

The target group of the ad about "Traditional Turkish Family" is young families (http://www.mediacatonline.com) and the bank ad tries to give message to them "we can meet your all needs and offer you new bank credits". It still carries the hint of " we know how important the family is but also we meet your future unlimited expectations". In the bank ad, many traditional codes were represented such as Sunday picnics, barbeque in the forest, birthday party, family brunch, stuffed grape-leaves (local food) and cookies in the kitchen bottle. They are all the signs of cheerful, warm, friendly, comic Turkish typical familystructure thatexperiences all emotions without any limits.

The second ad is about Father's Day campaign of AVEA that is one of the GSM Operator in Turkey. This new brand of Avea is special to Father's day and the father is portrayed as "devoted", "leader" "responsible". In addition, a very old Turkish music by Melih Kibar was used in the background to give the emotion of "happy family posture". Here, the cultural connotations are matter of fact because of the music that was used man times in old best family movies. The female and male images match with stereotypes of Turkish men and women. For instance, in the regarding ad, the father is bringing a bread in special market bag, calculating the debts, cleaning the baby's bottom, these all portray a responsible family father and the mother is waiting for him come back from work.

All the participants are asked "**What they think about Turkish ads and what kinds of things in the ads draw their attention?**" to determine whether they decode the visual, oral and written motives of Turkish culture promoted by the advertisers or not.

The participants, who watched the Avea advert, generally get the intended messages in the ad. They get the information about the brand in the ad and they grasp the posture of "devoted and responsible father". The participants state that it is a campaign of a GSM Operator promoted in the ad, but Halis (Ukraine,19) and Rouşan (Kazakstan, 21) state that this advert is possibly organized by Ministry of Family and SocialPolitics as public service and they also remark that they like the ad partially and find it a little bit emotional.

There are more hidden messages in the advert of Yapıkredi bank. The ad messages are not given in a open way. However, the participants understand easily that it is a bank campaign advert. The Turkish family portrayed on the ad is like a more modern family rather a traditional one, but again it uses some customs of a traditional family like "Sundays picnic", "barbeque in the forest", "birthday party" etc. Only Sibel (Kosovo,19) says that "we also go to picnics on Sundays".

To the question of "**What kinds of Turkish cultural motives draw your attention from the aspects of women and men relationships in the ad?**" The participantsgenerally answer that Turkish family image in their mind match with the family image promoted in the ad. the relationships between men and women are reflected in the ad as it must be in real life and there are similarities between their countries and Turkey. Nevertheless, after they start to live Istanbul, they come across a totally different family structure.

On the other hand, Halis(Ukraine,19) thinks that Avea advert is not reflecting the real Turkish family structure and also says: "Turkish families have serious communication problems among themselves, everything seems perfect on the ads but ı have never seen a man and a women talking on the Street in real life. Here, social relationships among people are so little and weak."

Anna (Georgia,23) comments on Avea advert and says: "there are many things in the ad that reflect Turkish family; for instance the father who is cleaning baby's bottom. However, in my country it is not possible in my country because this would show the father as a servant and a father cannot behave like servant. Generally, in Georgia men are outside and working, women are inside home. It is just like as it must be."

Sibel thinks like that there is close match with the image of Turkish family in the ad and the one in her mind maybe because she comes Turkey so often. However, she finds some scenes (dancing scene of father and mother) of the ad really exaggerated

The participants say about Yapıkredi bank advertisement does not represent the real Turkish family and find the roles of father and mothers exaggerated, but they find the overallrepresentation of Turkish women and men normal. Ahmet (Egypt,22) states that the representation of Turkish family structure in the ad is similar to the image on his mind but this does not match with the family structure on his own country. He also adds: "If I were the advertiser, I would have used a brunette woman or man, and ı don't want to be father like this in the ad." ıt can be inferred that Ahmet get the real message and connotation of the ad but the representation of female/male roles are against his own culture. Samira (Bosnia,21) also find the female/male roles are normal, real but the behaviors of father and mothers in the ad very exaggerated. She thinks that the representation of the family in this bank advert doesn't fit the one on her mind. Samira remarks: "I possibly wouldn't like to be parents like the one in the ad. They are so close with the kids and there is no distance between parents and kids. This would be difficult for parents to establish authority over the kids."

Tomeya (Japan,22) says that the family image in the ad is totally fake and not reflecting the reality. She also adds: "This family on the video is not real Turkish family, İn japan we have modern and flexible parents but they don't even dance with their kids".

When we ask the participants "**What do you think about the environmental factors like space and the artists used in the ads?**",they mostly state that all the thingsincluded in the ads like space, music and artist represent Turkey and Turkish people. However, Şems (India, 21) and Avaz (India, 22) express "If the artists in the ads had seemed like Indian people and they had get dressed colorfully like Indıan people, I would have felt myself closer to the ads."

Zehra (Algeria,22) states "overall, the relationships between women and men are similar in my society but the artists and actors should have been more beautiful and charming so that they can draw more attention."

Raşida (Algeria,21) find the adverts successful in general but she also states :"Personally, I think that women and men in the ads should be more attractive, especially a woman should behave in a flirtatious way and care her body better not like the woman artist in this ad because she seems really bad, careless, as if she had no make-up and her hair is totally mess."

Nazira (Algeria,22), who find the Yapıkredi bank advert very exaggerated, states " The artists on the ad are literally so weaker than expected for the content of the advertisement and roles of the scenario." She is more interested in the general physical appearance of the artists rather than the roles they are performing and stress on the point of "more beautiful artists should be selected." Rouşan (Kazakstan,21) agree that there is a concept of modern Turkish family in the ad but she again find the representation of these parental roles exaggerated and fake. According to her opinion, there are not such modern family relations and atmosphere in Turkey like the promoted one in the ad.

CONCLUSION

In this study, the advertisements that include the cultural motives have been determined, and then those cultural motives were presented. Finally, the participants' comments and connotation on about the regarded cultural motives were mentioned and especially their opinions about representations of parental and male/female roles in the ads were shown and argued. In this respect, the study was done with foreign undergraduate students who have different identity, language, gender, and religion, social and economic background. Thanks to their fluency in Turkish language, they easily understood the ads and the messages of them. They are also studying Turkology in their countries. However, they sometimes have problems with getting the true cultural codes.

In addition, in this study Hall's perception theory of three ways reading of media texts; Dominant/hegemonic position, 2.negotiated position 3.oppositional position were used (Hall, 2003: 323-325) and also, the study use the similar ways as Wharton applied the audience perception in the ads. In general, the audience get what the ads try say and implicit messages, also. They see and mention about the brands/products promoted in the ads. All of the participants have an overall opinion and deductions about the real messages of the campaign/product/ brand in the ads.

It is clear that the participants' different comments vary one culture to another one. Although all of the participants say that they like the ads, they state that real Turkish female and male images are not the ones portrayed in the ads. They think that the ads represent the "ideal" Turkish family, not the real and traditional family in Turkey. After they come to Turkey, some of them changed their minds and regard the ads with a critical eye. Therefore, it can be seen clearly that they read the ad texts in a negotiated position. In addition, some of them prefer the female/male characters in their countries; Indian participants' remarks are examples of this.

In conclusion, when it comes to their evolutions about the environmental factors like the use of space and artists, they especially find Yapıkredi bans adverts so exaggerated and far away from the reality. The most criticized themes in Yapıkredi bank advertisement are the fake representations of the female/male roles. Furthermore, Halis (Ukraine,19) and Rouşan (kazakstan,21) at first assume that both advertisements are done by Ministry of Family and Social Politic for the public use. In both advertisements, Avea and Yapıkredi, emotional texts are used so often that all the participants totally get the messages at the end of the ads. This situation shows us that the audience can produce alternative meanings towards the ad texts.

References

A.Poorani, (2012),Who Determines The İdeal Body? A Summary of Research Findings on Body Image, ISSN 2224-3275 (Online) Vol 2, New Media and Mass Communication, www.iiste.org, ss:1-10
Aktuğlu, Işıl Karpat. (2006). Tüketicinin Bilgilendirilmesi Sürecinde Reklam Etiği, Küresel İletişim Dergisi, 2, ss: 1-20 (globalmedia-tr.emu.edu.tr Erişim Tarihi: 09.08. 2015)
Bakır, Uğur. (2013) Reklamda Cinsellik Ve Tüketici: Bireysel Ahlaki İdeolojinin Reklamda Cinselliğin Kullanımına Yönelik Tutumlara Etkisi, Erciyes İletişim Dergisi, 3(1), ss: 14-30 (Erişim Tarihi: 14.01.2014, Çevirimiçi)
Becerikli, Sema Y. (2012). Sağlık İletişimi Çalışmalarında Alımlama Analizinin Kullanımı: Odak Grup Çalışması Yoluyla Kamu Kampanyaları Ve Reklam Metinlerine İlişkin Çapraz Bir Okuma Pratiği, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 2(43), ss: 163-177
DeMooiji Marieke ve Hofstede, Geert. (2011). Cross-Cultural Consumer Behavior: A Reviewof Research Findings. Journal of International Consumer Marketing, 23, ss: 181–192.
DeMooij, Marieke. (1998). Global Marketing And Advertising: Understanding Cultural Paradoxes.Thousand Oaks, California: Sage Publications.
Demir, Nesrin Kula. (2006) Kültürel Değişimlerin Reklamlarda Kadın Ve Erkek Rol-Modellerine Yansıması, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(1)ss: 285-304
Dudley, Sid. C. (1999). Consumer attitudes toward nudity in advertising. Journal of Marketing Theory and Practice, 89-96.
Elden, Müge. (2005). Uluslararası Reklamda Tüketici Davranışını Etkileyen Bir Faktör Olarak Kültürel Farklılıkların Önemi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, ss: 205-221.
Elden, Müge, (2009). Reklam ve Reklamcılık, Say Yayınları: İstanbul.
Giddens, Anthony. (2010). Sosyoloji, Kültür ve Toplum (2. Baskı). (Çeviren: Günsel Altaylar). İstanbul: Say Yayınları.
Gilly, Mary C. (1988). Sex Roles İn Advertising: A Comparison Of Television Advertisements In Australia, Mexico, and the United States. The Journal of marketing, ss: 75-85.
Hall, Stuart. (2003). Kodlama ve Kodaçım, (Çeviren: Zeynep Özarslan, Barış Çoban), Söylem ve İdeoloji Mitoloji, Din, İdeoloji, Su Yayınları: İstanbul.
Herbig, Poul A. (1998), Standardisation versusu Adaptation Debate: Therefore Art Thou Now? NewYork: Routledge.
Hetsroni, Amir, (2007), Sexual Content on Mainstream TV Advertising: A Cross-cultural Comparison, Sayı:57, ss:201–210,Springer Science + Business Media, (Veri Tabanı:EBCHO, Erişim Tarihi:15.01.2014)
Ioan, Ileana. (2009). Women İn Modern Prit Ads, Revista Academiei Fortelor Terestre. 14 (2) ss: 43-50
Karaca, Yasemin ve Papatya, Nurhan. (2011). Reklamlardaki Kadın İmgesi: Ulusal Televizyon Reklamlarına İlişkin Bir Değerlendirme, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt:16, Sayı:3 ss:479-500.(Veri Tabanı: Ulakbim, Erişim Tarihi:10.01.2013)
Latour, Michael S ve Henthorne, Tony L. (1993), Female Nudity: Attitudes Toward The Ad And The Brand, And İmplications For Advertising Strategy, The Journal of Consumer Marketing, 10, ss: 3 -25
Levy, Jane C. (2006). Advertising to Women: Who Are We in Print and How Do We Reclaim Our Image?, Joumal of Cteativily in Mental Health, 2(4) ss: 75-86
Morris, Jeremy .(2007). Drinking to the Nation: Russian Television Advertising and Cultural Differentiation, Europe-Asıa Studies, Vol. 59, No. 8, ss: 1387 – 1403, Taylor ve Francis Group.
Özgür, Aydın Z. (1996). Reklam Filmlerinde Görünen Kadmlarm İşlevsel Rolleri, Kurgu Dergisi, 14, ss: 233-240
Paek, Hye-Jin ve Nelson, Michelle R.(2007). Nudity Of Female And Male Models In Primetime TV Advertising Across Seven Countries, International Journal Of Advertising, 27(5), ss: 715–744.

Pollay, Richard W., (1983). Measuring Cultural Values Manifest in Advertising. Current İssue and Research in Advertising, 6, ss: 71-92.
Rutherford, Paul (2000). Yeni İkonalar, Televizyonda Reklam Sanatı, (Çev: M. Gerçeker., Yapı Kredi Yayınları: İstanbul
Soley L.C. and Kurzbard G. (1986), "Sex in Advertising: A Comparison of 1964 and 1984 Magazine Advertisements", Journal of Advertising, 15 (3),ss: 46-64.
Şeker, Tülay, ve Tiryaki, Salih .(2013). Savaş Fotoğrafçısı Filminin Alımlama Analizi,http://globalmediajournaltr.yeditepe.edu.tr/makaleler/GMJ_6._sayi_Bahar_2013/pdf/Seker_Tiryaki.pdf (Erişim Tarihi: 22.08. 2015, Online)
Şener, Gülcan, Uztuğ, Ferruh. (2012). Reklamda Cinsel Çekiciliklerin İletişim Etkisi ile Ahlaki Değerlendirmesine Yönelik Tutum Araştırması
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
12 (3), ss: 153-167
Yılmaz, R.Aydın. (2007). Reklamlarda Toplumsal Cinsiyet Kavramı: 1960-1990 Yışşarı Aras Milliyet Gazetesi Reklamlarına Yönelik Bir İçerik Analizi, Selçuk İletişim Fakültesi Akademik Dergisi,(4), ss: 143-155, (Tubitak/Ulakbim Sosyal Bilimler Veri Tabanı, Erişim Tarihi: 2 Mayıs 2009).
Wharton, Chris, (2013). Spreads like Butter , Culture and Advertising (Ed: Chris Wharton) , The University Of Chicago Press: USA, Chapter: 3, ss: 56-77
http://www.mediacatonline.com/yapi-kredi-sinirsizlik-yolunda/

ITICAM 2015

Comic Strip And Science Communication Scicom Narratives

Aquiles Negrete Yankelevich
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) UNAM
Email: aqny@yahoo.co.uk

ABSTRACT

In Latin America the majority of studies on communication of science by means of the media are focused on newspapers and television programs, because they represent the most effective way –in terms of time and money— to study a mass communication medium. However, there are other important ways to communicate science, of which we have meagre information, or about which little has been reported. Such is the case of cultural narrative media like novels, short stories, theatre, comic strips, etc. Narrative knowledge is a legitimate form of reasoned knowledge; nowadays, many scientists acknowledge that narrative cognition generates useful and valid knowledge. Narrative is particularly important in Latin America, as it not only represents a vehicle for information for anyone who has left the classroom years ago and needs to be updated, but is also useful for teaching isolated groups with little schooling.

The importance of communicating science by means of narrative forms has been suggested by several authors (McKnight, 2010; King, 2007; Schank et al, 2002; Korkmaz, 2011; Frisch, 2010; Lanza and Negrete, 2007; Rios and Negrete, 2013). In previous work (Negrete, 2014), I have denominated the narratives designed to communicate science as **SciCom Narratives** where the acronym refers to Science Communication. In this research I propose that comics (a form of SciCom Narratives) represent an opportunity to communicate scientific information and present an example of the use of comics in communicating medical information about AIDS.

In Mexico comic strips are a narrative cultural medium that is deeply established in national culture, as it is the principal access to reading for millions of inhabitants. On the other hand, AIDS in Mexico has been considered as one of the country's major health problems. The aim of this paper is to analyze the narrative (and visual) structure of two of the most popular comic strips in the country, with the perspective of using this medium –that is already recognized as an effective communication channel with the public in general—to disseminate scientific medical information about AIDS.

INTRODUCTION

Narrative knowledge is more than an emotional expression; it is a legitimate form of reasoned knowledge. Bruner (1988) interpreted it thus, and defined the traditional mode of acquiring logical-scientific knowledge as paradigmatic cognition, and the knowledge acquired under the guise of a story as narrative cognition. Paradigmatic cognition has been continuously identified as the only cognitive mode for the generation of valid and reliable knowledge. However, although the concept of the existence of more than one mode of rationality has been ignored for a long time, in actual fact it has been part of human culture for centuries as, for example, in the Bible and the Koran (Lanza and Negrete, 2007; Polkinghorne, 1998). Now many scientists believe that both paradigmatic and narrative cognition generate useful and valid knowledge. They posit that both types are part of the repertoire of human cognition for the pursuit of reasoning, the representation of information, and the comprehension of reality (Gardner, 1983). While paradigmatic knowledge is retained in individual words that name a concept, narrative knowledge is preserved in stories with plots. Memories in narrative form retain the complexity of the situation in which the action occurred, along with its emotional meanings and motivating factors. The collection of experiences in narrative form offers a base for understanding new experiences of episodes of action by means of analogy (Bruner, 1986; Mitchell, 1981; Ricoeur, 1984).

We have plenty of examples of writers from the past who included science as a subject of their writings (H.G.Wells, Edwin A. Abbott, Arthur Conan Doyle, Primo Levi, George Gamow, Lewis Carroll, Anatoly Dnieprow and others), which shows the existence of the belief that science can be recreated within a narrative framework, and that this could be an appropriate vehicle for transmitting ideas, opinions, doubts and fears associated with the scope and reach of science. Nowadays, the idea that fiction and narrative can play a fundamental role in the intellectual evolution of the human mind is enjoying a comeback (Sánchez, 1998). Research in the fields of narrative and figurative language has spawned important conclusions concerning the importance of narrative cognition and its implications in education and communication (Negrete and Lartigue, 2004). According to Gardner (2001), in his theory of multiple intelligences, one of the ways in which complexity can be presented and communicated is by means of narration. Stories are attractive to people of all ages and conditions. Narrative provides a precise tool with which to represent and transmit knowledge; it is an effective emotional detonator, a long term mnemonic structure, and an important reinforcement for learning (Negrete, 2005). The presentation of scientific information by means of short stories, novels, drama and comic strips should be considered as an important resource for the dissemination of knowledge, among the range of instruments at the disposal of science writers (Negrete, 2009).

One of the major problems faced by governmental institutions is to disseminate the programs and services they develop. The definition of public policy is hardly enough if the definition in question remains locked in a drawer or is announced by means of conferences or brochures, most of which are couched in technical and scientific terms, quite unfamiliar to the people who will benefit from them. Considering this, it is indispensable that, in parallel with the definition and implementation of public policies, knowledge gleaned from research should be made public in timely and appropriate ways to the people liable to benefit directly from it, by means of appropriate communication channels, in accessible language, with references to their everyday life, and containing familiar elements, with the aim of establishing identity and, consequently, creating meaning and promoting long term memory of that which is represented.

In the case of Mexico it is essential to recognize the level of illiteracy, and the scant interest in reading displayed by some segments of the population. Mexico has about 100 million inhabitants (INEGI, 2005). In terms of education, the majority of the population has gone no further than eighth grade of basic schooling: a mean of 7.6 in the case of males, and 7.1 for females (Ibid). Out of every hundred inhabitants over 15 years old, 11 women and 7 men are illiterate. UNESCO recommends reading at least four books yearly per person to guarantee an adequate level of culture and social development. In Mexico the average per capita reading is less than one book a year (Marcín, 2005). Other recent studies show that about 40% of the population over 15 years old read less than one book per annum (CONACULTA, 2004).

Although Mexico is a country in which the reading rate is low, if we take into account the total population we find that the absolute number of readers is considerable. What the Mexican public reads, by and large, are superficial and disposable texts (Malvido, 1993). Evidence of this can be found in the high press runs of magazines covering show business gossip, fashions, and comic strips with stereotyped storylines (sex, crime or pseudo westerns). These publications are read by an even greater number of readers than their press runs suggest, because each copy is usually shared (read) by several individuals (Ibid.).

Nowadays, comic strips are one of the preferred media and the principal access to reading for millions of Mexicans. In 2002 they represented 33.5% of total publications in this country (López, 2003). In 2003, 215,000 titles were published, with a total press run of 512 million copies (CANIEM, 2005). The most highly demanded editorial content in this market is that which deals with sensationalist stories, comics or love relationships. Historia semanal (Weekly story) and El libro vaquero (Cowboy book) (Figures 1 and 2) total, between the two, an annual print run of 41.6 million copies (López, 2003), thus being two of the five weekly magazines with the greatest circulation in Mexico (Gutiérrez, 2001).



Figure 1 – Cover and inner page of an issue of El libro vaquero.



Figure 2 – Cover and inner page of an issue of Historia semanal.

The fact that comic strips already have a great appeal among a broad sector of the population makes them a very attractive medium to try and reach numerous segments of society. For example, in 2000, the Economy Department used a comic strip as a medium to publicize its Microcredits program and the requirements for applying for this type of loan, by means of two stories that reflected everyday life situations. In 2004, on the basis of an analysis of communication strategies designed for the migrant community, the Foreign Affairs Department established as a priority in the development of its information campaigns, the design of a comic strip that would enable the Mexican migrant community in the United States of America to become familiar with the programs and services offered by the Mexican consular network. With the support of the O'Farril Group (editors of Historia Semanal), the brochure Guía del migrante mexicano (Guide for the Mexican migrant) was distributed jointly with the regular issue of the magazine. The cost of its distribution was about 1.20 Mexican pesos (the equivalent of ten U.S. cents). Although the impact of this publication wasn't assessed in depth, Historia Semanal reported that the print run of copies that included the Guía was totally sold out, and this can be considered as an indirect and tentative measure of the popularity and success of the campaign.

AIDS, together with excess weight and diabetes, has been considered a national security issue in Mexico (SSA). More than 90,000 accumulated cases were reported in 2004 (Censida), and it is estimated that one in every 333 persons is infected (SSA). Preventive medicine is essential to improve the quality of life of the population and to face the problem posed by the high cost of treatment. If we are capable of designing and opting for a tool that is suitable for transmitting medical information by means of a "product" that achieves a positive impact and stimulates individuals to avoid risky practices, we will contribute significantly to social welfare. If comic strips applied to the dissemination of science prove to be effective, this model could be reproduced and spread to other areas of health (such as excess weight and diabetes) with a favorable cost/benefit ratio.

GENERAL OBJECTIVE

Analyze the two most popular comic strips in Mexico, with the aim of utilizing this already familiar and effective communication medium to disseminate scientific medical information among the general public.

METHOD

I analyzed both narrative and visual aspects of the comic strips.

Narrative

Using Propp's method (Propp, 1932), enriched by other elements proposed by contemporary authors (Atkinson, 1990; Landau, 1984; Harré et al, 1999), I identified the most common narrative structures used in Libro Vaquero and Libro semanal in terms of functions, spheres of action, plots and characters. Propp suggested that fairy stories (and I extend this to narrative in general) can be understood using four principles: 1) the functions of the characters are stable elements in a story; 2) the known functions within a story are finite; 3) the sequence of the functions is normally the same in any story; 4) stories are of a determined type, according to their structure. According to

Propp, functions are acts, episodes, or apparition of several types of characters. He proposed that fairy stories are based on 31 functions (acts or episodes) that I summarize in Table 1.

Not all stories include all the functions proposed in Propp's classic work (1932), but the ones that are normally incorporated will appear in the order in which they are listed in Table 2. In any superficial review we can recognize the basic structure in famous short stories and novels, such as Cervantes' Don Quixote, Mary Shelley's Frankenstein, Wells' The Island of Doctor Moreau, and George Orwell's 1984, and also the structure of short stories, like The Crabs take over the Island, by Anatoly Dnieprov, and Nitrogen, by Primo Levi. In a Proppian analysis, the functions are carried out in seven "spheres of action": the villain, the provider, the assistant, the princess and the father, the dispatcher, the hero and the false hero. The functions and spheres of action make up an ordered whole. Their presence or absence in any story enables the plots to be classified. The plots can adopt one of four patterns: development through struggle and victory, development through the accomplishment of a difficult task, development through both previous categories, and development through neither of them. Therefore, the important point in Propp's proposition is that, although any character can be involved in any sphere of action, and several characters can be involved in the same sphere, we are always dealing with discernable and reiterated structures (Hawkes, 1977). Proppian analysis has been used to study a range of different narrations, not only fairy stories (Landau, 1984; Harré et al, 1999).

	Function	Description
I	Absentation	Family member absents him/herself
II	Interdiction	An interdiction is made to the hero
III	Violation	Hero violates interdiction. Villain appears
IV	Reconnaissance	Villain or hero attempts reconnaissance
V	Delivery	Information about victims is delivered to victims
VI	Trickery	Villain attempts deception of victim
VII	Complicity	Victims submit to deception
VIII	Villainy	Villain causes harm to family members
IX	Mediation	Misfortune or deficiency is made known
X	Counteraction begins	Hero agrees /decides on counteraction
XI	Departure	Hero leaves home
XII	Donor's first function	Hero is tested
XIII	Hero's reaction	To donor
XIV	Provisional receipt	Of magic agent
XV	Guidance	Spatial transfer of hero is made to vicinity of object of search.
XVI	Struggle	Hero and villain are in direct combat
XVII	Branding	Hero is marked
XVIII	Victory	Villain is defeated
XIX	Liquidation	Initial misfortune or deficiency is made good
XX	Return	Hero returns
XXI	Pursuit	Hero is pursued
XXII	Rescue	Hero is rescued from pursuit
XXIII	Unrecognized arrival of hero	At home or in another place
XXIV	Unfounded claim by false hero	Hero is at home
XXV	Difficult task	Proposed by false hero
XXVI	Solution	Task is achieved
XXVII	Recognition	Hero is recognised, often by special sign
XXVIII	Exposure	False hero is exposed
XXIX	Transfiguration	Hero is given new appearance or possessions
XXX	Punishment	Villain is punished
XXXI	Wedding	Hero marries, ascends throne or is rewarded

Table 1. Fairy tale functions proposed by Propp (1968)

Visual

To study the visual style and language of these two popular comic strips, I analyzed their content according to, for example, the total number of illustrations, number of images per page, number of characters, images dedicated to sensuous encounters, images with nudity, etc.

RESULTS

Narrative structure of Libro vaquero and Historia semanal

Both comic strips exhibit similar structures in terms of dramatic structure, plot, characters and spheres of action and functions, which can be summarized as follows:

In both comics, en a vast majority of cases, the narrative takes the form of a love story. Adhering to Propp's classification, the plot is of the "development through struggle and victory" and "development through accomplishment of a difficult task" types. The hero is involved in different adventures (generally, in Libro vaquero it is about direct confrontation and conflict with an opponent, and in Historia semanal it concerns the resolution of diverse problems in a working environment). The hero always achieves his objective. His goal is always an important task linked to recovering territories, wreaking revenge, or attaining justice at work.

Both comics exhibit a linear structure. The conflict is established and develops linearly, with a beginning, a development and a conclusion. Occasionally, flashbacks are included in the narrative to explain the reasons for revenge or the problem in question. All the classic components of stories with closed endings are present: beginning, development and ending (no comic includes an open ending). The story is generally told by an omniscient narrator.
According to Propp's classification of spheres of action, the characters can be classified as follows. The main character (a cowboy or office worker) is the "hero", charged with accomplishing something or obtaining the hand of the "princess". The "king" is the boss at the workplace or the father of the princess, who makes a request (or entrusts a mission) to the hero. A friend (man or woman) represents the "helper", who accompanies the hero on the mission and also warns him of the difficulties involved. In some cases the helper is the princess herself. On the one hand, the characters that surround the hero can be considered as the "providers"; in this sense, they are the owners of the resources needed by the hero to complete the task or mission; and, on the other, as "villains", as in some cases they make the hero pay for the resources he needs. The "villain" can be a man or a woman whose objectives are contrary to those of the hero. In comics, the villains are presented as despicable because their motives are always associated with evil (Table 2).

Characters	Spheres of Action
Main character	Hero
Friend (either sex)	Helper
Antagonist (or antagonists)	Villain
The woman who is to be rescued or won	Princess
The boss at work or the father of the princess	King

Table 2 – Characters in Libro vaquero and Historia semanal, according to the spheres of action proposed by Propp.

In terms of Propp's functions, the narrative structure of these comics can be summarized as follows: The hero has a problem to solve (mediation). The hero travels to the place where the problem must be solved (normally another town, or his workplace, or maybe the antagonist's home) (Departure and guide). The main character faces the difficulties that stand between him and achievement of his goal (strife). The hero wins the battle against the villain, obtains what he was seeking (victory) and returns to his town or his job (homecoming). Finally, he is recognized as a hero (honors) and he marries or initiates courtship with the princess (marriage) (Table 3).

ITICAM 2015

Functions	Description
Mediation	Misfortune or shortcoming is made known
Struggle	Direct combat between the hero and the villain
Departure and guidance	The hero leaves his home or is transferred to the vicinity of the object of his quest
Victory	The villain is defeated
Homecoming	The hero returns
Honors	The hero is vindicated, frequently by a sign
Marriage	The hero marries, ascends to the throne or receives prize

Table 3 – Structure of the comic according to Propp's functions.

Libro vaquero	mean	Libro semanal	mean
Total number of dialogue lines	409	Total number of dialogue lines	395
Dialogue lines by omniscient narrator	131	Dialogue lines by omniscient narrator	154
Dialogue lines by hero	77	Dialogue lines by hero	187
Dialogue lines by incidental characters	201	Dialogue lines by incidental characters	222
Dialogue lines with sexual content	10	Dialogue lines with sexual content	8
Dialogue lines on love	14	Dialogue lines on love	39
Total number of images	222	Total number of images	216
Total number of images depicting sex	4	Total number of images depicting sex	22
Total number of images of male nudes	4	Total number of images of male nudes	7
Total number of images of female nudes	8	Total number of images of female nudes	3
Total number of attractive female images	20	Total number of attractive female images	20
Number of images per page	2	Number of images per page	2

Table 4 – Analysis of images and dialogues of both comics

In both comic strips the sex and the love story play a central role in the development of the plot (and images content) (Table 4). It is reasonable to infer that it is precisely this trait that makes the story attractive to readers. It is worth mentioning that one of the principal differences between Libro vaquero and Historia semanal is that in the former the images depicting sex are more explicit, while in the latter the story seems to depend more on a romantic approach both in the images and the dialogue.

FUTURE WORK AND RESEARCH

The following stage of this research project is to generate a collection of comic strips, all illustrated, carrying the same information about AIDS, but with different plots and illustrations. To emulate the style and language of the comics I have analyzed, the design of the new strips will abide by the narrative and graphic elements that have been identified in this study as unique characteristics of Libro vaquero and Historia semanal. The new collection of comic strips about AIDS will be tested and compared using the RIRC method that I designed for the assessment of narrative texts with scientific content. The RIRC method explores the effectiveness of a narrative (and other formats) in communicating scientific information using four independent memory tasks to asses learning (Negrete, 2010). This method assesses an individual's ability to retell, identify, remember and contextualize scientific information presented to them in narrative form. The input consists of a qualitative complex stimulus (a story narrative or another text format) and the measurement is performed using questionnaires. Appendix shows some images of the first models of comic generated for this research.

Once the comic strips thus generated in this research project have been tested and assessed according to the RIRC method, it is expected that they will be published jointly with one or several issues of Libro vaquero and/or Historia semanal. Finally, if and when they are published, I expect to measure their mass impact on the population that consumes this type of product.

CONCLUDING NOTES

Comic strips are a cultural medium deeply embedded in Mexican culture. They could be an interesting vehicle and an opportunity for disseminating science, as they embody a mass communication medium that includes forms of narrative and graphic representation. The story and the images expedite the learning process, thanks to the built-in patterns individuals possess regarding both languages (i.e., information previously acquired concerning the reading of images, narrative structure and their meanings), as well as the emotional responses that visual and narrative resources evoke. Furthermore, images and narrative act as mnemonic elements that take up their abode in long term memory, thus contributing to learning.

In Mexico, AIDS has been termed a national health issue. There are simple ways of preventing contagion, and comic strips represent a medium in which information this information can be presented in a context of everyday life, thus facilitating comprehension and learning by the general public of the basic facts of this disease.

Concerning the analyses of Libro vaquero and Historia semanal, it is possible to conclude that they coincide surprisingly well with the structures described by Propp for fairy stories. Both comics exhibit similar structures in terms of dramatic construction, plot, characters, spheres of action and functions. Analysis of the narrative lines of these popular comics suggests that a simple structure, with few variations, offers the most effective way of constructing attractive comic strips and communicating medical information to a numerous segment of Mexican public with a low educational level. The explanation of this seems to be that, notwithstanding that the population has little formal education, it can resort to certain patterns (knowledge previously acquired, possibly by reading this popular medium) that enable it to decipher and glean meanings from simple narratives and unexceptional pictorial representations, thanks to the fact that the information provided has been set in an everyday context, familiar to the reader.

In this research I propose that comic strips can be used as a tool to communicate scientific medical information to the general public in a way that is more effective than the classical paradigmatic representation. In the case of Mexico, comics constitute a unique opportunity to communicate scientific medical information to a broad segment of the population, which is very difficult to access by means of other media, and for whom comics have become part of their everyday life.

Bibliography

Atkinson, P.A. (1990). The ethnographic imagination: Textual constructions of reality. London: Routledge.

Bruner, J.S. (1986). Actual minds, possible worlds. Boston: Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1988). Two models of thought. In N. Mercer (Ed.) Language and literary from an educational perspective. (pp 365-371). Oxford: Open University Press.

Cámara Nacional de la Industria Editorial en México, CANIEM, Producción editorial
http://www.caniem.com/. Producción editorial, sector publicaciones periódicas

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, CONACULTA (2004) Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales de CONACULTA
http://www.consulta.com.mx/interiores/15_otros_estudios/oe_conaculta05.html

Frisch J.K. (2010). The stories they`d tell: Pre-Service Elementary Teachers Writing Stories to Demonstrate Physical Science Concepts. Journal of Science Teachers Education 21:703-722

Gardner, H. (1983). Multiple intelligences: the theory in practice. New York:Basic Books.

Gutiérrez M.E. (2001). La comunicación en América latina: Informe de México. Revista latinoamericana de Comunicación Chasqui 74. Versión electrónica: http://www.comunica.org/chasqui/gutierrez74.htm

Harre, R., Brockmeier, J. and Muhlhausen, P. (1999). Greenspeak: a study of environmental discourse. London: SAGE Publications.

Hawkes, T. (1977). Semiotics and structuralism. Berkeley: University of California Press.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI, (2005). Hombres y Mujeres en México, apartado sobre educación.
http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2006/MyH_x_1.pdf

King, Amy. (2007). Searching out Science and Literature: Hybrid Narratives, New Methodological Directions, and Mary Russell Mitford's Our Village. Literature Compass, 4(5), 1485-1503. doi: doi:10.1111/j.1741-4113.2007.00488.x

Korkmaz H. (2011). The Contribution of Science Stories Accompained by Story Mapping to Students` Images of Biological Science and Scientists. Electronic Journal of Science Education. Vol. 15, No. 1

Landau, M. (1984). Human evolution as narrative. American Scientists, 72, 262-268.

Lanza T. y Negrete A., 2007. From myth to earth education and science communication. In Monography published by The Royal Society of Geology of London. London.

López R. (2003) De la historieta Rosa al Pornocómic. Revista Mexicana de Comunicación 81. Versión electrónica: http://www.mexicanadecomunicacion.com.mx/tables/rmc/rmc81/historieta.html

McKnight, Diane M. (2010). Overcoming "ecophobia": fostering environmental empathy through narrative in children's science literature. Frontiers in Ecology and the Environment, 8(6), e10-e15. doi:10.1890/100041
Marcín, M. (2005). “Historietas y revistas, no libros, lecturas favoritas del mexicano”, en Cultura de La Crónica.

Malvido A. (1993). “Los libros: mundo e imaginación en peligro” (y siete entregas más) en Cultura de La Jornada.
Mitchell, W. J. T. (1981). On narrative. Chicago: Chicago University Press.
Negrete, A. and Lartigue, C. (2004). Learning from education to communicate science as a good story. Endeavour (28)3, 120-124.
Negrete A. (2005). Facts via fiction stories that communicate science. In N. Sannit (Ed.). Motivating Science. Science communication from a philosophical, educational and cultural perspective. (pp. 95-102) Luthon.
Negrete A. 2009. So what did you learn from the story? Science communication via narratives. VDM Verlag & Co. Germany, pp. 100-204.
Negrete, A. and Lartigue C. 2010. The science of telling stories: Evaluating science communication via narratives (RIRC method). Journal of Media and Communication Studies Vol. 2(4), pp. 98-110, April 2010
Negrete A. 2014 (comp) Narrar la Ciencia. CEIICH (UNAM) ISBN: 978-607-02-6066-7
Polkinhorne D. E. 1988. Narrative knowing and the humans sciences, State University of New York Press, Nueva York.
Propp, V.I. (1932) Morphology of the folktale. In L.A. Wagner (Ed.). Austin, TX and London: University of Texas Press.
Ricoeur, P. (1984). Time and narrative. Vol 1. Chicago: Chicago University Press.
Rios and Negrete 2013. The object of art in science: Science communication via art installation. Journal of Science Communication (JCOM) 12(03) (2013) A04.
Sanchez Mora, A.M. (1998). La divulgacion de la ciencia como literatura. Mexico, D.F.: Direccion General de Divulgacion de la Ciencia UNAM.
Schank, Roger C., & Berman, Tamara R. (2002). The persuasive role of stories in knowledge and action. In Melanie C. Green, Jeffrey J. Strange & Timothy C. Brock (Eds.), Narrative Impact: Social and Cognitive Functions (pp. 287-313). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ITICAM 2015

Controversy Surrounding The 'Fake News': Descriptive Analysis Of Three Major Newspapers In South Korea

Mahnwoo Kwon
School of Digital Media, Kyungsung University, South Korea
mahnoo@ks.ac.kr

Yongwoo Jun
miraeee@naver.com

Hajin Im
ahengk2@naver.com

ABSTRACT
This paper is a report on the findings of a study conducted on a graduate level virtual conference summer school course. Discourse analysis formatted classes.

INTRODUCTION
Journalists have been distinguished between news and advertising content physically and psychologically. Advertising had same value to news content until 1970's and was recognized different category. Traditional journalism text also regards editorial department deal news content and advertising department handle commercial messages. This separatism was mainly caused by production goal of traditional news. News exists for satisfaction of readers and advertising stands for advertiser's benefit. Thus, advertising has been regarded necessary evil for news media. This viewpoint is also reflected in audiences. Even media recipients clearly divide news and advertising.
But challenges for this assumption are increasing. According to recent survey about media recognition, audiences of American media has tendency of giving similar importance to advertising as news source. This report said that media users do not separate advertising content and non-advertising content. In contrast to perception of journalist, readers' perception toward adverting is changing. They started to think that advertising is also a kind of important news information.
Major newspapers in South Korea issue special section pages every week and these pages consist of fake news or paid news. Advertorials normally attach distinctive mark at head part of each section. But these fake news use camouflage to pretend to be real news. The section pages also use fixing arrangement of advertising. This kind of fake news section leads to audience confusing. Sponsored news can cause serious problem of ethical, legal, and journalistic issues. Past researches about advertorials also give warning to this problem.

THE STUDY AND METHOD
Advertising looks like news, paid news, and news format advertising are new trends of advertising method in Korea. There are many similar concept of conveying commercial messages through print media. Typical examples are advertorial and infomercial. Advertorial is complex world using advertising and editorial. It is a sort of advertising but looks like editorial of newspaper or magazine. Infomercial is mixed word using information and commercial. Infomercial refer to broadcasting context as to advertorial refer to newspaper. Both advertorial and infomercial come on the scene together with new communication technologies in media industry. Digital media like internet and mobile phone require hyper-linking function to news content to advertising, and consequently division between news and advertising meaningless.
In addition, there are more similar concepts; Paid news, Monetize content, Stealth advertising, Fake news, Sponsorship-linked news, and Event-related News. Paid news or monetize content is defined as dealing news of advertiser in the pages concerned. Journalists and scholars express worry because paid news is easy to be swayed by the capital power. Still paid news is hot issues in American journalism environment. Stealth advertising is portrayed as situation of hidden advertising like stealth airplane, not caught on radar. Fake news means advertising that copying format of TV news. Sponsorship-linked news has low relevance than paid news to advertisers but indirectly promote their sponsors through news coverage. And event-related news means indirect promotion of advertisers regard special events like sports or exhibitions. We will use terminology 'fake news' in this paper for describe upper concepts.
Main issues regarding fake news can be categorized into two. One is deceitfulness and the other is political expression. First the biggest problem of fake news is deceiving readers. Recent legal case in Korea reported that media have to pay for compensation if the media publish fake news without giving proper notice in the pages. The court also judged that media must clearly specify that the content is advertising. And the media has to print corrected article in same weight if the audience experience damage caused by the fake news. In consideration of

this trend, fake news related disputes or controversies are expected to increase in the future. So this paper analyzed Korean fake news cases and suggested guide lines of publish fake news.
We analyzed 3 major Korean newspapers, Chosun, Donga, and Joongang, from July to September, 2014. Section pages containing fake news were selected for content analysis. We coded the numbers of fake news, day of the week, the rate of sponsored news, average fake news publication number per pages, the conformity between news and advertising, and the type of fake news. And the unit of analysis is article base.

FINDINGS

"C___ [male], I hope I'm doing this right. I thought your observations were right on target. I subbed for high school and jr. high classes. High school was the best. I definitely felt the kids were on my level. They either took repsonibility (sic) or they didn't. How neat to have such a small class, but more importantly to know the seminar to use an emoticon which has been sex class linked to females. It is highly likely that her gender, her ethnicity and her lack of experience as a teacher all were communicated through her text based communication and conspired against her. Ds was not seen as a competent participant in the discussions. Ds did not participate actively in the on-line seminar. The lack of response was surely discouraging.

Table 1: Sponsor-related news

			Sponsor-related news		Total
			Yes	No	
Newspaper	Chosun	Frequency	77	192	269
		%	7.7%	19.1%	26.8%
	Joongang	Frequency	76	272	348
		%	7.6%	27.1%	34.7%
	Donga	Frequency	96	291	387
		%	9.6%	29.0%	38.5%
Total		Frequency	249	755	1004
		%	24.8%	75.2%	100.0%

K was an experienced participant in on-line discussion groups. She was a member of a state-wide program funded with an NSF grant that maintained a discussion forum with teachers across the state. She is the participant that sent out 36 directed responses and only received 12 directed back at her in return. If linguistic/technological competence is not the issue here, what were the dynamics that determined if a participant was read and responded to?

Further examination of D's speech act communications reveal a style of Absolute. D always made statements in a tone of challenge.

Example "…Yet the public continues to believe that it is the students, teachers, and school who are failing. Once again, I will return to the idea of Obsolete. We are not failing, the system is obsolete!!!"

On the first couple of passes through the data I had missed the significance of the style. D was not only holding court and lecturing throughout the whole seminar, he was also inviting participation and response from others by being a provocateur with his strong, emphatic stances. The female participants explicitly asked for responses with direct questions while this male individual invited response with challenges.

CONCLUSIONS

D's linguistic strategies were the most successful in this seminar. This is not the equal, level playing field that some champions of the technology have promised. The discursive style which incorporated stances of the provocateur marginalized Ds's contributions. Ds did not have a repertoire of strategies to discourse successfully with D.

course will have a requirement that every participant in a discussion group must respond to all members of that same group within a two week time period. After careful analysis of the transcripts from this virtual conference seminar, it is apparent that equal participation on-line requires careful support and planning with some rules concerning attending and responding to other participants.

References

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cazden, C. (1986). Classroom discourse. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.432-463). NY:MacMillan.

Davis, B.H & Brewer, J.P. (1997). *Electronic discourse: Linguistic individuals in virtual space*. NY: SUNY.

Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge, MA: Cambridge University

Herring, S. (1996). Posting in a different voice. In C. Ess (Ed.), *Philosophical perspectives on computer-mediated communication* (pp. 115-145). NY:SUNY.

Herring, S., Johnson, D., & DiBenedetto, T. (1992). Participation in electronic discourse in a "feminist" field. In M. Bucholtz, K. Hall, & B. Moonwomon (Eds.), *Locating power: Proceedings of the second Berkeley women and language conference* (pp.250-62). Berkeley,CA: Berkeley Women and Language Group.

Schiffrin, D. (1995). *Approaches to discourse*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.

Tannen, D. (1994). *Talking from 9 to 5*. NY: Avon Books

Wertsch, J. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp.111-126). Cambridge, MA: Cambridge University.

ITICAM 2015

Çocuklu Evli Erkeklerin Evlenme Biçimlerine Göre Aile İşlevleri

Nesrin Duman
nesrinduman@maltepe.edu.tr

Gülçin Karadeniz
gulcinkaradeniz@maltepe.edu.tr

Esra Elmas
esraelmas@maltepe.edu.tr

Berfin Varışlı
berfinvarisli@maltepe.edu.tr

Özet

Toplumsal cinsiyet rollerini inşa eden ataerkil düzenin en belirgin görüldüğü alanlardan biri de ailedir. Ataerkil düzen bireylere dayattığı hetero-normatif kurallar ile önce eşlerin birbirleri ile ilişkilerini şekillendirir ve daha sonra ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerini inşa eder. Her ne kadar erkekler ataerkil düzenden en az zarar gören grup olarak bilinse dahi, özellikle evli erkeklerin toplumsal cinsiyet normlarının kısıtlamaları altında oldukları, evlenme biçimlerinden aile işlevlerine kadar bir çok farklı alanda bu normların boyunduruğu altında oldukları düşünülmektedir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de evlenme biçimlerinde zamanla farklılaşmalar yaşanmıştır. Geleneksel olarak görücü usulüyle olan eş seçiminde toplumda gerçekleşen modernleşmeyle birlikte kişinin kendi istekleri ön plana çıkmıştır. Teknolojinin insan hayatına girmesiyle ile ortaya çıkan facebook, twitter gibi sosyal ağlar da son zamanlarda eş bulmada etkili rol oynamaya başlamıştır. Farklılaşan aile kurma yöntemlerinin insanların hayatını nasıl etkilediği merak uyandıran bir konudur. Bu araştırmanın temel amacı, evliliğinin ilk beş yılında olan erkeklerin aile işlevlerinin evlenme biçimlerine göre farklılaşma gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu amaçla, katılımcılara Aile İşlevlerini Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Kişisel bilgi formundaki sorular arasında erkeklerin eşleriyle nasıl tanıştıklarına yönelik sorular mevcuttur. Araştırmaya 100 evli erkek katılmıştır. Bu erkeklerin %30'u görücü usulüyle, %35'i okul arkadaşlığı ve çeşitli etkinliklerde tanışıp anlaşarak, %35'i internetten tanışıp anlaşarak evlendiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın analizleri devam etmektedir. Aile İşlevlerini Değerlendirme Ölçeği'nin (ADÖ) alt ölçekleri; iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, davranış kontrolü ve gerekli ilgiyi göstermeye ait puanlarının bireylerin nasıl evlendiklerine göre analiz aşamasındadır. Normal dağılım gösteren gruplar için Anova Testi, normal dağılım göstermeyen gruplar için Kruskal-Vallis analizleri sürdürülmektedir. Raporlama çalışmasına Temmuz 2015'te başlanacaktır ve Ağustos başında bitirilmesi planlanmaktadır.

ITICAM 2015

Digital Oyunlarda Hegemonyanın İnşası Ve Kültür Endüstrisi

Fatma Gürses
Faculty of Communication, Journalism, Kastamonu University, Turkey
mail: fgurses@kastamonu.edu.tr

ÖZET

Oyun, çocuğun kendini ve duygularını ifade edebildiği, yeteneklerini geliştirebildiği, yaratıcılığını kullandığı, önemli araçlardan biridir. Geçmişten günümüze öğretici ve etkili olan oyunlar, sosyalleşmenin en kolay araçları olarak işlev görmektedir. Teknolojideki ve dijital sistemlerdeki değişim, oyunun niteliğini ve geleneksel oyun anlayışını da değiştirmektedir. Zaman ve uzam bakımından alanı genişleyen oyun, dijital alanda, gencin uluslararası platformda oynadığı, yeni medya ortamlarında iletişim kurduğu yeni sosyalleşme mekânları olarak işlev görmekte ve yeni nesil gençler, bu ortamlarda paylaşımlarda bulunmaktadır. Kamusal mekânların değişen tanımı, dijital ortamlarda karşılaşmalar sağlamakta ve bir kültürün diğeri üzerindeki hegemonyası, oyun aracılığıyla kurulmaktadır. Kültür endüstrisi ürünü dijital oyunlar, yeni medya ürünleri olarak alınıp satılmakta dolayısıyla oyunların tüketicileri, bu ürünlerin hegemonik etkisinden kurtulamamaktadır.

Bu çalışmada, Grand Theft Auto (GTA) dijital oyun serisinin son ürünü olan GTA V oyunu incelenecektir. Çalışma, Amerikan şehirlerinden esinlenerek tasarlanmış hayali mekânlarda geçen oyunun, Amerikan yaşam biçiminin oyun aracılığıyla nasıl öğretildiğini ve Amerikan kültür endüstrisinin uluslararası alandaki hegemonyasını yayan bir işleve sahip olduğunu göstermeyi hedeflemiştir. Bu amaçla çalışma, iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde oyun kavramı, unsurları, dijital oyunlar, simülasyon, hegemonya, kültür endüstrisi, ve dijital oyunların oluşturduğu oyuncu biçimleri ve meslekleri, çalışmada elde edilen bulguların anlamlandırılması bakımından ilgili literatür taraması bağlamında açıklanmıştır. İkinci bölümde GTA V oyununun metin analizi yapılmış ve oyunun yorumcusu ile yapılan görüşme bulguları incelenmiştir. Elde edilen veriler, kültür endüstrisi ve hegemonik kültürün yaratılma biçimi bakımından değerlendirilmiştir. Çalışma, kültür endüstrisi içinde yaratılan dijital oyun metinlerindeki inşa edilen hegemonik içerikleri ve dijital oyunlarla birlikte yeni ortaya çıkan bir istihdam alanı olarak "oyun yorumculuğu"nun bu içeriklerdeki rolünü göstermeye çalışmıştır.

Anahtar kelimeler: Hegemonya, Kültür Endüstrisi, Dijital Oyunlar, Grand Theft Auto V.

CONSTRUCTION OF HEGEMONY IN PRODUCTS OF CULTURE INDUSTRY, DIGITAL GAMES

ABSTRACT

Playing games is one of the most important tools for children to use their creativity, to express themselves, and to improve their skills. Educative and effective games are seen as the easiest ways to socialize. Advancements in technology and digital systems have also been changing the quality of games and altering the traditional understanding of the game. Games in digital field, whose scope of setting is expanding every second, are used as new places for teenagers to socialize where they can access to all players globally. Changing definition of public areas is providing encounters in digital world and hegemony of one culture over another is established by means of video games. Digital games as products of culture industry have been bought and sold as new media products; thus customers of these game companies could not get over with the hegemonic effect of these products.

In this study, GTA V, which is the last product of Grand Theft Auto (GTA) digital game series, is going to be analyzed. In this study, it is aimed to convey how the American lifestyle is taught with this game and to show how this game has a role to spread the hegemony of American culture industry internationally. Therefore, this study is comprised of two section. In the first section, the concept of game, its elements, video games, simulation, hegemony, culture industry and types of players that video games establish, occupations of these players are explained. Obtained datas are assesed in means of the creation of hegemonic culture and culture industry. This study tries to explore hegemonic contents established in digital game texts that are created in culture industry. It also tries to show the role of a new occupation field that got emerged from video games, "Game Commentary".

Key words: Hegemony, Culture Industry, Digital Games, Grand Theft Auto V.

1. GİRİŞ

Oyun, insanların tek başlarına ya da birlikte eğlenmek ve vakit geçirmek için düzenledikleri, belli kuralları olan etkinliklerdir. Oyun oynamak için kullanılan her türlü aracı oyuncak olarak değerlendirebiliriz. Eski Yunan ve Roma'da oyun oynama, hem çocuklar hem de yetişkinler arasında yaygındı. Bu toplumlarda boş vakit geçirmenin ötesine geçen işlevlere sahip olan oyun araçlarının, özel olarak oyun oynamaya ayrılmamış mekânlarda yer alması, bambaşka bir toplumsallaşma dinamiğine neden olmuştur. Kamusal binaların girişleri gibi işlek mekanlarda oynanan oyunlar, bireylerin rastgele karşılaşmalarını tanışmalarını sağlayan araçlara dönüşmüştür (Bener, 2013, s. 11, 193). Fink'e göre her oyun, oyuncak aracılığıyla bireyin kendini "özne" halinde aktif eyleyen olarak yer aldığı, hayati bir deneydir ve oyuncunun gerçek dünya tipolojisi içinde yer alan belli bir eylemde bulunduğu alandır. Oyuncu bu alanda bir rol üstlenmektedir. Burada "oynayan" gerçek insanı, oyunun içindeki

"rol" insanından ayırt etmek gerekir. Oyuncu üstlendiği "rol" ile kendi kendisini "örtmekte"dir, bir bakıma onun altında yok olmaktadır, kendine has belli bir yoğunlukla rolün içinde yaşamaktadır "Gerçeklik" ile "görünüş"ü birbirinden ayırt edemeyen ruh hastasından farklı olarak oyuncu, kendisini yeniden rolün dışına çıkarabilir. Çünkü, her ne kadar son derece zayıflamış olsa da, oyuncu, oyun esnasında "çifte varoluş" içinde olduğunu bilir. Oyun, insan varoluşunun içinde kendi kendini yorumladığı temsilî bir sembol ve eylemdir. Oyun en eski zamandan beri bağlayıcı güçtür, topluluk kurucudur, yaratıcı bir meydana getirme, bir üretimdir. Ürün ise oyun dünyasıdır (2015, ss. 21-25).

Huzinga ise, *Homo ludens* olarak adlandırdığı, "oyun oynayan insan" terimini, imal eden insan anlamına gelen *Homo Faber* terimiyle birlikte açıklamak gerektiğini belirtmektedir (2013, s. 13). Bir başka deyişle oyun, pasif bir oynama ediminden daha öte, üreten (imal eden) insan unsurunu içermektedir. Dolayısıyla üreten insan olarak *Homo ludens*, oynama eylemini oyunun içinde yer alan kurallar içinde kalarak yapmak zorundadır. Oyun tarafından çizilen kurallar, geçici dünyanın çerçevesi içinde neyin yasa gücüne sahip olacağını belirler. Huizinga, "oyunda düzen vardır, oyun düzenin ta kendisidir" olarak oyunu tanımlar ve her oyunun kendi mekânsal sınırlılığı içinde cereyan ettiğine vurgu yapar. Oyun alanının sınırları içinde, kendine özgü ve mutlak bir düzen hüküm sürer. Yani oyunun kuralları, mutlak olarak emredici ve tartışılmazdır. Kurallar ihlal edilir edilmez, oyun evreni çöker. Kurallara karşı gelen ve bunlara uymayan oyuncu, oyunbozandır ve bu nedenle oyuncular, oyunbozanı oyundan atmak ister. Böylelikle oyun, dünyanın kusurluluğu ve hayatın karışıklığı içinde sınırlı bir mükemmellik yaratır (Huizinga, 2013, ss. 28-29). Bu mükemmellik içinde oyun yaşantısı, bireye taze güç ve kendine has bir özgürlük kazandırır. Bu yolla oyun, sanayi toplumunun modern insanları üzerinde tedavi etkisi yapar. Fakat oyun tüketimindeki fabrika sistemi, oyun güdüsünün sömürülmesi olasılığını ortaya çıkarır. Bireylerin kendilerini özgür hissettikleri ve başına buyrukluğun tadını çıkarttıkları bir alan olarak oyun, bir manipülasyon aracı olabilir (Fink, 2015, s. 234-235). Günümüzde oyunun manipülasyon alanı genişlemiştir. Bunun temel nedeni oyunun oynandığı mekânın zaman ve uzam bakımından değişmiş, oyunculara zaman ve mekânı kendileri belirleyebildikleri bir alan yaratmış olmasından kaynaklanmaktadır. Artık oyuncu, dijital ortamlardaki oyunlarla yeni medyayı kullanarak oyun oynamaktadır. Araçların değişikliğine rağmen dijital oyunlarda da türleri ne olursa olsun, oyuncu ister seçtiği isterse yarattığı sanal karakter (avatar) ile belli bir özdeşleme ilişkisi içine girmekte, bu karakterin oyun içinde ulaşmaya çalıştığı hedefe giden yolda karşısına çıkan engellerle-bunlar diğer oyuncular da olabilmektedir-mücadele etmektedir (Binark ve Sütçü, 2008b, ss. 141-142).

Türkiye'de dijital oyun üzerine yapılan araştırmalar, genel olarak oyunun çocuklar ve gençler üzerindeki zararlı etkileri üzerine yoğunlaşmıştır. Yaygın kanı, dijital oyunların eğitimde şiddet içerikli olması, bağımlılık vb. gibi olumsuz yönlerini vurgulayan biçimde incelenmektedir. Bu çalışma, bu yaygın kanı dışına çıkan bir yaklaşımla medya metni olarak dijital oyunları incelemeye çalıştı. Bu amaçla, Grand Theft Auto (GTA) dijital oyun serisinin son ürünü olan GTA V oyununun metin çözümlemesi yapıldı. Çalışmanın kavramsal çerçevesinin oluşturan ilk bölümünde, oyun, dijital oyun, hegemonya, simülasyon, kültür endüstrisi kavramları ve dijital oyunların oluşturduğu oyuncu biçimleri ve yeni çalışma alanları (meslekler), küreselleşme ve neoliberal politikalar, çalışmada elde edilen bulguların anlamlandırılması bakımından ilgili literatür taraması bağlamında açıklandı. İkinci bölümde araştırmaya konu olan GTA V oyunun, ana ve yan karakterler, mekânlar, zaman ve olay-kurgu başlıkları altında analizi yapıldı. Oyunun yorumcusu ile yapılan derinlemesine görüşme bulguları incelendi. Elde edilen veriler, kültür endüstrisi içinde yaratılan dijital oyun metinlerinde inşa edilen hegemonik içerikleri; iktidar, tahakküm, kültür hegemonyası, ideoloji ve yaratılan mitler ve dijital oyunlarla birlikte yeni ortaya çıkan bir istihdam alanı olarak "oyun yorumculuğu"nun bu içeriklerdeki rolü bağlamında değerlendirildi.

2. KÜLTÜR ENDÜSTRİSİ VE SİMÜLASYON ALANI OLARAK DİJİTAL OYUNLAR

Oyun çocuk için üzüntülerini, kaygılarını, sevinçlerini aktarma aracıdır; hayal dünyasıyla gerçek dünya arasındaki bağlantıları daha anlamlı hale getiren oyunlarda çocuk, bilinmezlerle dolu çevresini; yaşamı ve kendisini oyun süzgecinden geçirerek daha iyi tanıyabilmektedir. Bu özelliğiyle oyunlar, önemli iletişim ortamlarıdır. Yeni iletişim ortamı olarak dijital oyunların temel noktasında etkileşim yer almaktadır.[1] Yaşanan etkileşim sonucunda kullanıcılar, oyunun temel parçası olmakta, oyunlara yön verebilmekte ve oyunun sonucunu etkileyebilmektedir (Yengin, 2010: 188-189). Fink'e göre, "her oyunun, hatta en yalnız çocuğun inatçı oyunun bile kişilerarası bir ufku vardır"; yani oyunun içinde yaşıyor oluşumuz, onu dışsal bir olay olarak görmüyor oluşumuz, insanın oyunun "öznesi" olduğuna işaret eder. Oyun yapısının unsurları; oyunun anlamı, oyundan zevk almak, oyun topluluğu, oyunun araçları olan oyuncaklar olarak sıralanabilir (Fink, 2015, s. 11-21). Günümüzde oyunun yapısında (oyuncaklar, kurgu vb) değişiklikler söz konusudur fakat çocuğun kendini gerçekleştirebilmesini

[1] Yeni etkileşim kuramları başlığı altında bahsedilen yaklaşımların büyük çoğunluğuna göre etkileşim deneyim temelli bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda etkileşim, "iletinin farklı bir iletiye dönüşümüyle katılımın devamlılığı olarak tanımlanmaktadır. Bilişim çağının gelişimi, yeni iletişim ortamlarını doğurmaktadır. Bu noktada, etkileşim yeni iletişim ortamlarının temelini oluşturmaktadır (Yengin, 2010, s. 39).

sağladığı temel unsurlar değişmemiştir. Bu değişimin temelinde yeni[2] iletişim teknolojileri[3] ve internet yer almaktadır. [4]

İnternet,[5] küresel iletişim araçlarının ilk örneğidir. Birçok bilgisayar sisteminin birbirine bağlı olduğu, dünya çapında yaygın olan ve sürekli büyüyen bir iletişim[6] ağıdır. Bilişim toplumunun getirdiği bilgi temelli teknolojik yenilikler, iletişim sürecindeki uzam ve süremi ortadan kaldırmaktadır. Enformasyonların hızlı dolaşımı sayesinde bireyler tarafından alınan veriler, gün geçtikçe çoğalmaktadır. Enformasyon bombardımanıyla karşı karşıya kaldığımız bilişim toplumunda etkileşimin en çok arttığı alanlar yeni iletişim ortamları olmaktadır. Özellikle, iletişim sürecinin en önemli özelliği olan etkileşimle beraber iletişim ortamları dijitalleşmektedir. Klasik iletişim ortamları dijital ortamlara dönüşerek enformasyon iletişimini yeni iletişim ortamlarında sürdürmektedir. Dolayısıyla yeni iletişim ortamlarında, enformasyonları taşıyan "yeni" olarak ifade edilen bu ortamların nitelikleri önemli bir unsurdur (Yengin, 2010, s. 54, 188). Castells'a göre bu ağlar, toplumların yeni sosyal morfolojisini oluşturur; toplumların örgütlenmesinin ağ biçiminde olması başka zamanlarda, başka uzamlarda gerçekleşmiş olsa da yeni teknolojik paradigma, toplumsal yapının tamamına yayılması için gerekli zemini sağlamaktadır. Ağda yer almak veya almamak, her ağın diğerleri karşısındaki dinamikleri, toplumda baskın olmanın ve değişimin başlıca kaynaklarıdır. Castells, sosyal morfolojinin sosyal eyleme üstün olmasına damga vuran bu yeni toplumu ağ toplumu[7] olarak tanımlar (2013, s. 621).

Bu yeni toplum biçiminde bireyler artık, gerçekliğin yok edilerek yeni bir gerçekliğin yaratıldığı alanlarda iletişim kurmaktadır. Yaratılan gerçeklik durumları gerçekliğin yapaylığını gizler ve gerçeklik etkisi yaratmaya çalışır. Baudrillard bu durumu "simülasyon" kavramı ile açıklar. Simülasyon, bir araç, bir sistem, bir olguya özgü işleyiş biçiminin inceleme, gösterme ya da açıklama amacıyla bir market ya da bilgisayar programı aracılığıyla yapay bir şekilde yeniden üretilmesidir.[8] Baudrillard'a göre gerçeğin üretimi ve yeniden üretimi Ekonomi Politiğin altın yıllarını oluşturan diğer üretim çeşitleri, uzun bir süre önce anlamlarını yitirmiştir. Uzun süreden beri toplumun hiç durmadan üretip, yeniden can vermeye çalıştığı şey "gerçek"tir. "Maddi" üretimin bizzat kendisi günümüzde *hipergerçek* bir şeye dönüşmüştür (Baudrillard, 2014, s. 41). Gerçek ve sahte iki zıt kavramı temsil ederken, simülasyon, bu ikili arasındaki farkı ortadan kaldırmaktadır (Yengin, 2010: 19). Yaratılan hipergerçeklikler, özellikle devasa çevrimiçi oyunlarda, oyuncuların klan grup, oyundaki başarı ölçütlerini birlikte gerçekleştirmeye çalışma çabaları, etnik köken aidiyetine dayanan sanal cemaatlerin kurulması ile sonuçlanmadıkça; siber uzamda oynanan dijital oyunlarda farklı coğrafyalarda/sunucularda Türk, Kore, Alman, Fransız, İspanyol, Rus klanları birbiri ardına ortaya çıkmaktadır. Sanal klan savaşları ve oyunda/yaşamda kalma stratejileri gelişmektedir (Binark ve Sütçü, 2008b, ss. 141-142). Bu stratejilerin oluşturulması ve başka diğer amaçlar için yaratılan oyun endüstrisi, günümüzde devasa boyutlara ulaşmıştır. Diğer yandan dijital oyun üretimi, "kültür endüstrisi" olarak bir kültürün diğeri üzerinde hegemonik bir şekilde egemenliğini kurduğu bir simülasyon alanına dönüşmüştür.

Kültür Endüstrisi kavramı Frankfurt Okulu temsilcilerinden Theodor W. Adorno ve Max Horkheimer'ın tartışmalarında temellenir. Kavram ilk kez Adorno ve Horkheimer'ın birlikte yazdıkları Aydınlanmanın Diyalektiği isimli çalışmalarında kullanılmıştır. Adorno'ya göre *Kültür Endüstrisi*'nin her bir alanında, kitlelerin

---

[2] Yeni, eskinin temeli üzerine kurulmuş, içinde eskinin unsurlarının bulunduğu, eskinin dönüşmüş halidir. Dönüşüm kelimesi önemli bir görev niteliğindedir. Dönüşüm, trans ve formasyon kelimelerinin birleşmesiyle meydana gelmekte ve kelime olarak olduğundan başka bir biçime girme, başka bir durum alma anlamına gelmektedir. Bir süreci anlatan dönüşüm (transformasyon), eskinin belirli bir zaman diliminde şekil değiştirerek yeni kavramını ortaya çıkarmaktadır (Yengin, 2010, s. 43).

[3] Yeni medyanın en önemli karakteristik özelliği, telekomünikasyonun, veri akışının ve kitle iletişiminin bir tek medya aracılığıyla bütünleştirilmesidir. Günümüzdeki cep telefonlarının niteliğini düşündüğümüzde tam anlamıyla bu durumun gerçekleştiğini görmekteyiz (Çalışkan, 2014, s. 51).

[4] Yenilikler bir gereklilikten doğar veya yenilik kendisi gelir, yerleşir ve bizi değişime zorlar. Her iki durumda da, bireyin 'yeni bilgi' ile karşılaşması ve bunu bir şekilde 'kendine katması', kendini geliştirerek daha farklı bir algı, tutum, davranış düzeyine yükselmesi beklenmektedir (Pembecioğlu, 2013, s. 399).

[5] Bilgi çağının en önemli buluşu olan *internet* kelimesi uluslararası ağ kelimelerinin (*international network*) kısaltılmasıdır.

[6] Bilişim çağıyla gelen teknolojik gelişmeler iletişim ortamlarının dönüşümünü zorunlu kılmaktadır. Geçmişten günümüze iletişim araçlarında ciddi değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimler, iletişim araçlarının tarihsel gelişimi boyutunda incelenmelidir (Yengin, 2010, s.40).

[7] Ağ toplumlarının yükselişi ile birlikte eğitim sistemi farklı bir boyut kazanmıştır. Artık, öğrenme kuramlarında ağ temelli öğrenmeyi işaret eden bağlantıcılık yaklaşımı incelenir olmuş; öğrenme, sistemik bir yaklaşımla ağlar üzerinde oluşan düğümler ve bağlar üzerinden irdelenmiş ve bilgi iletişim teknolojileri, eğitim bilimlerinde yeni bir epistemolojinin yer edinmesinde esin kaynağı olmuştur. Değişimler sadece kuramsal düzlemle sınırlı kalmamış, siyasette, ekonomide, eğitimde eşitlik söylemlerine kadar küreselleşmenin hemen her etkisinde bir karşılık bulmuştur. Küresel etkilerin birey ve toplumlar üzerinde her zaman olumlu veya her zaman olumsuz sonuçları olmamış ve küreselleşme ve ağ toplumları odağında bilgi ve iletişim teknolojileri ile eğitimin sebep olduğu sorunların veya sunduğu olanakların değerlendirilmesi çoklu bakış açısı gerektirmiştir (Öztürk, 2014, ss. 233-234).

[8] Gizlemek (dissimuler) sahip olunanı sahip değilmiş gibi yapmak; simüle etmek[8] ise sahip olunmayan bir şeyi sahipmiş gibi yapmaktır. Birincisi bir varlığa (şu anda burada bulunmayan) diğeri ise bir yokluğa (şu anda burada bulunmamaya) gönderme yapar. Simüle etmek "mış" gibi yapmak değildir. Hastaymış gibi yapan kişi yatağa uzanıp bizi hasta olduğuna inandırmaya çalışır. Bir hastalığı simüle eden kişi ise, kendinde bu hastalığa ait semptomlar görülen kişidir. "-Mış" gibi yapmak ya da gizlemek (dissimuler) gerçeklik ilkesine bir zarar vermez, yani bunlarla gerçeklik arasında her zaman gizlenmeye çalışılan bariz bir fark vardır. Oysa simülasyon bu "gerçekle" "sahte ve "gerçekle" "düşsel" arasındaki farkı yok etmeye çalışmaktadır. Simüle eden kişi gerçekte hasta mıdır, değil midir? Çünkü bu insan gerçek semptomlar üretmektedir. Simüle eden kişiye ne hastasın ne de değilsin denebilmektedir. Bu kişiyi hasta veya sağlam olarak değerlendirmek mümkün değildir (Baudrillard, 2014, ss. 14-15).

tüketimi için yapılan üretim bir plan doğrultusunda gerçekleşmekte ve üretim uyumu çağdaş teknik olanlar ile ekonomik ve yönetsel yoğunlaşma ile mümkün olabilmektedir (Binark ve Sütçü, 2008a , s. 33). Kültür Endüstrisi, Baudrillard'ın kullandığı "hipermarket" kavramı ile birçok bakımdan benzerlikler taşımaktadır. Baudrillard'a göre "hipermarket", büyük bir montaj fabrikası gibidir. Fabrikada art arda gelen safhalardan oluşan bir çalışma düzeni varken, *hipermarkette* buradaki görevlilerin çalışma zincirinin bir bölümünden diğerine gelişigüzel bir şekilde gidip gelmeleri, buraya istedikleri zaman gelmeleri söz konusudur. Ancak, yasakların, hoşgörü, kolaylık sağlama ve *hipergerçeklik* cilâsı ardına gizlendiği programlanmış bir disiplin düzeni ve montaj bandıyla kurulduğu görülmektedir. Baudrillard'a göre, geleneksel kapitalist kurumlar ve fabrikadan farklı bir yeri olan *hipermarket*, gelecekte karşılaşacağımız her türlü toplumsal denetim biçimi, yani beden ve toplumsal yaşamın değişik işlevlerini tek bir benzer çatı altında buluşturan bir modelden, tüm karşıt akımların kısır döngüsünde, yeniden yorumlanmasından başka bir şey değildir. *Hipermarket* toplumsal yaşamın bütün bir yerleşim ve trafik düzenin tamamen işlemsel simülasyonlarla üretildiği zaman-mekândır (Baudrillard, 2014, s. 107). Dijital oyunlar, yaratılan *hipergerçeklik*lerle tüketicilerine *hipermarket*lerde satılmaktadır.

3. DİJİTAL OYUNLARIN GELİŞİMİ

Dijital oyun tanım olarak; oyuncunun elektronik bir sistem veya bilgisayarla kurduğu etkileşim neticesinde oluşan sonucun, ekran veya benzeri bir görüntü sistemi aracılığı ile gösterilmesidir. Bu nedenle ilk dönemlerde dijital oyunlar, video oyunu veya bilgisayar oyunu olarak da adlandırılmıştır.[9] (Türkiye'de ve Dünyada Dijital Oyunlar Sektörü Hakkında Genel Rapor, 2013). Dijital oyun ortamı, kullanıcıların gerçek olaylar yerine sanal deneyimler aracılığıyla fikir edinmelerini sağlayan ortamdır. Sahip oldukları zengin görsel içerik ile bireylerin öğrenme süreçlerini kısaltan özelliklere sahiptir (Yengin, 2010: 4). Günümüzde dünyanın en büyük endüstrilerinden biri haline gelmiş olan dijital oyun sektörünün tarihi, basit uygulamalar esas alınarak 1940'lı yıllara kadar dayanır. Ancak modern anlamda dijital oyun sayılabilecek ve genel kullanıma sunulan ilk örnekler ancak 1970'li yıllarda ortaya çıkmıştır. 1980'li yıllarda popülerlik kazanmaya başlayan dijital oyunlar, günümüzde dünyanın en büyük endüstrilerinden biri haline gelmiştir. 1990'lı yılların başlarında CD ve 3 Boyut teknolojilerinin oyun alanına girmesi ile pazarın boyutu 20 milyar dolar büyüklüğe ulaşmıştır. 2011 yılı sonu itibarıyla sektörün dünya çapındaki büyüklüğü 70 milyar dolara ulaşmıştır (Türkiye'de ve Dünyada Dijital Oyunlar Sektörü Hakkında Genel Rapor, 2013). Dijital oyunlar, tüm dünyada büyük bir rant oluşturmaktadır. Türkiye'de dijital oyun ilk olarak, yurtdışında yazılan ve piyasada satılan PC (kişisel bilgisayar) ve konsol oyunlarıyla, internet kafelerde ücretli ve ücretsiz oynanan devasa çevrimiçi oyunların pazarlanması; ikinci olarak da çeşitli yerli üretimlerin piyasaya sürülmesi söz konusu olmaktadır. Yerli yazılım sektörü İstanbul Ankara ve İzmir gibi büyük kentlerde yoğunlaşmış olup üretimleri de sınırlı sayıdadır (Binark ve Sütçü, 2008a , s. 102).

Dijital oyunlar, kendi hikâyelerini yazarak sinemasal özellikleri ile interaktif biçimde oyuncuyu öyküye dahil eder, hatta müdahalede bulunuyor hissini verir. Gerçek yaşamda, simülasyon oyunları ve yaşam platformları ile devasa çevrimiçi oyunlar oyuncunun oyun zamanı ve uzamına büyük bir ciddiyetle hem maddi hem manevi yatırım yapmasını gerektirir. Oyuncuyu, oyun zaman ve uzamına yaptığı tüm bu yatırımlar değerlendirildiğinde dijital oyun oynama ediminin giderek ciddileşmekte, hatta bir tür işe dönüşmekte odluğu söylenebilir (Binark ve Sütçü, 2008a , ss.44-48). Bu bağlamda dijital oyunları içerik, teknik özellikler, yayınlandıkları platformlar ve kontrol mekanizmaları gibi çeşitli açılardan sahip oldukları özelliklere göre sınıflandırılabiliriz:

- *Konsol oyunları*, dijital oyun sektöründe yapılan geliştirmeler ile günümüzde artık kullanıcıların geleneksel kontrol mekanizmaları (klavye, fare vb.) yerine konsola özel kontrol mekanizması veya sadece vücut hareketleri ile etkileşime geçebildiği oyun yazılımlarıdır. Oldukça çeşitlilik gösteren bu oyunlar, yaş ve cinsiyet ayrımı yapılmaksızın büyük bir kullanıcı kitlesi tarafından ilgi görmektedir.
- *Masaüstü oyunlar*, kişisel bilgisayarların piyasaya sunulduğu ilk dönemden beri geliştirilen oyun türüdür. Klavye ve fare gibi klasik kontrol cihazları kullanılabildiği gibi Microsoft Kinect[10] gibi yeni nesil kontrol mekanizmaları kullanılarak da oynanabilir.
- *Çevrimiçi oyunlar*, bir bilgisayar ağı veya internet üzerinden çok oyunculu olarak oynanan oyunlardır. Birçok birinci şahıs nişancı ve rol yapma oyunu bu türe dahildir.
- *Çok oyunculu çevrimiçi rol yapma oyunları*, kullanıcıların kendilerine ait karakterlerinin olduğu, kalıcı oyun dünyalarında oynanan çevrimiçi oyunlardır.
- *Mobil oyunlar*, platform olarak cep telefonları ve tabletler gibi kullanıcıların sürekli olarak yanlarında taşıdıkları cihazlarda oynanan oyun türüdür.

[9] Dijital oyunların Türkiye'de yaygın kullanımı, bilgisayar oyunları olarak tanımlanmaktadır. Ancak 2000'li yılların ortalarından itibaren dijital oyun kavramsallaştırmasının da kullanılmaya başlandığı görülmektedir. (Binark ve Sütçü, 2008a, s. 42).

[10] Microsoft'un bilgisayar ortamında çevre birimler kullanmadan (kol, silah, konsol araçları vb.) sadece el, kol ve bacak hareketleriyle oyun oynayabilme teknolojisine denir. Bunun yanında ses de ayrı bir işletim için geçerlidir. Bu teknoloji el kol ve bacak hareketlerini algılayarak insan gözünün göremeyeceği dereceden kızılaltı ışın yayan projektörlerle gerçekleşmektedir ("Kinect" nedir?, 2012).

•*Sosyal oyunlar*, bir sosyal ağ üzerinden oynanabilen, kullanıcıların arkadaşları ile birlikte oynayabildiği veya aynı oyunu oynayan kişilerle arkadaş olabildiği oyunlardır. Sosyal ağların popülerlik kazanmasından sonra ortaya çıkmış olan bir oyun türüdür.

•*Gündelik oyunlar*, geleneksel dijital oyunlardan farklı olarak basit kuralları olan, karmaşıklıktan uzak ve oynamak için özel beceri gerektirmeyen oyunlardır (Türkiye'de ve Dünyada Dijital Oyunlar Sektörü Hakkında Genel Rapor, 2013).

Yararlar (Çevrimiçi olanaklar)	Zararlar (Çevrimiçi riskler)
Küresel enformasyona erişim	Yasadışı içerik
Eğitim kaynakları	Yabancılar, çocuk istismarı
Eski ve yeni arkadaşlar için toplumsal ağlar	Aşırı veya cinsel şiddet
Eğlence, oyunlar	Diğer zararlı veya saldırgan içerikler
Kullanıcı tarafından yaratılmış içerik üretimi	Irkçı / nefret materyali / aktiviteleri
Yurttaş katılımı / politik katılım	Reklam / ticari ikna
Kimliğin ifadesinde mahremiyet	Taraflı / yanlış enformasyon (tavsiye, sağlık)
Topluluklarla bağlar / aktivizm	Kişisel bilginin istismarı
Teknoloji uzmanlığı ve okuryazarlığı	Siberzorbalık, taciz
Kariyer gelişimi veya istihdam	Kumar, finansal suçlar
Kişisel / sağlık / cinselliğe dönük tavsiye	Kendine zarar (intihar vb.)
Uzman grupları ve fan siteleri	Mahremiyetin ihlali
Uzaktakilerle deneyim paylaşımı	Yasadışı aktiviteler (korsanlık, dosya yükleme)

Tablo 1 Dijital Oyunların Yararları ve Zararları (Binark, 2009).

Dijital oyunlar küresel anlamda gündelik tüketici yaşamın, en önemli metası haline dönüşmüş durumdadır. Her yaştan insan grupları, gündelik yaşamlarının önemlice bir bölümünü bu oyunlara ayırmaktadırlar. Oyunlara ayrılan bu sürenin farklı düzlemlerde taşıdıkları anlamlar da değişmektedir. Örneğin, ekonomik anlamda dijital oyunların geliştirilmesine ayrılan bütçe ve endüstrinin büyüklüğü kadar kişisel yani oyuncu düzeyinde oyuna ayrılan bütçe de (örneğin PC oyun satın alınması, çevrimiçi oyun abonelik ücreti gibi) önemli bir alan kaplamaktadır (Binark ve Sütçü, 2008a, s. 35). Dijital oyuncular, Türkiye'de yayınlanan bilgisayar oyun dergilerine göre şu şekilde sınıflandırılmıştır: *Gündelik oyuncu* (casual gamer), boş zamanında vakit geçirmek için kısa süreliğine oyun oynayan ve düzenli olarak oyuna girmeyen, kolay ve basit oyunları tercih eden oyuncudur. *Sıkı Oyuncular,* seçtiği oyun türünü seçtiği platformlarda oynayan oyunculardır. *Internet Kafe Oyuncuları***,** strateji, askeri simülasyon oyunlarını çoklu olarak oynayanlar veya devasa çevrimiçi oyunları oynayanlardır. Oyuncu, klan üyesi olmak ve oyun içi ekonomiye harcama ve yatırım yapmak zorundadır. *Progamer***,** dijital oyuncu türevleri içinde e-spor liglerinde veya organize edilen çeşitli turnuvalara bireysel veya takım olarak katılan, dijital oyun oynama ediminden profesyonel anlamda gelir elde elden oyuncudur. Oyuncunun sanal uzamda inşa ettiği sanal kariyer, gündelik yaşamında da bir kariyere dönüşmüştür. *Emus yapanlar,* kapalı bir oyun donanımı ortamının kodlarını kırarak, başka bir oyun donanımı tarafından oyunu kullanıma açanlar, örneğin, bir Nintendo oyununu playstationda veya PC (kişisel bilgisayar) ortamında oynanabilir hale getirenlerdir. Ancak, Sony ve Nintendo, emülatör yapımcılarına yönelik olarak yasal işlem ve takip yapmakta, oyuncuların bu işlemini/üretimini yasal olarak engellemektedir. *Mod yapanlar* ise, oyuncunun oyun içindeki arayüzeye yönelik olarak çeşitli ekler yapmasıdır. Devasa çevrimiçi oyunlar, ayrıca profesyonel oyunculuk anlamında yeni kariyer olanaklarının da ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu tür oyunlar içerisinde gerçekleşen sanal cemaat oluşumlarını örgütleyen ve topluca gerçekleştirilen etkinlikleri düzenleyerek bir çeşit cemaat önderi olarak görev alan kalifiye oyunculara *oyun uzmanı (game master)* adı verilmektedir (Binark ve Bayraktutan, 2009, ss. 8-24).

Bu kapsamda dijital oyunların çocuk gelişiminde ortaya koyduğu önemli olumlu etkileri yukarıdaki tabloda (bkz. Tablo 1) belirtilen "çevrimiçi olanaklar"a ek olarak şu şekilde sıralayabiliriz: Verilen komutları takip edebilme, problem çözebilme ve mantık yürütme, el-göz koordinasyonu, motor yeteneklerinin gelişmesi, kaynak yönetimi ve lojistik becerilerin artması, aynı anda birden fazla iş yapabilme, çok sayıda dinamik değişkeni takip edebilme, birden fazla hedefi yönetebilme, hızlı düşünme, analiz yapabilme ve karar verme, strateji ve tahmin edebilme yeteneğinin artması, okuma ve matematik becerilerinin artması, örüntü tanıma, tüme varımsal muhakeme yeteneğinin artması, harita okuma, yön bulma becerilerinin gelişmesi, sebebe dayalı karar verebilme, takım çalışması ve işbirliğinin artması, gerçek dünya becerilerinin benzetim tabanlı olarak pratiğe dayalı artırımı, teknolojik bilgi ve becerinin artması, eğlenmeye dayalı mutluluğun yarattığı olumlu etkiler ve bir şeyleri yapma karşılığı ödül alma bilgisinin artması, yaratıcılığın artması, özgüvenin artması, harekete dayalı oyunlar aracılığı (Nintendo Wii, Microsoft Kinect) ile fiziksel aktivitelerde bulunmak ve egzersiz yapmak, obezite gibi sorunların azaltılması, stres ve sinir gibi negatif dürtülerin azaltılması (Türkiye'de ve Dünyada Dijital Oyunlar Sektörü

Hakkında Genel Rapor, 2013). Fakat dijital oyunlardaki bu "fayda"ların yanı sıra, literatürde yapılan birçok çalışmada bu oyunların zararı üzerinde durulmaktadır. Bunlardan "şiddet" unsuru sıklıkla araştırma konusu olmaktadır.

Bu araştırmalardan Yengin'in doktora tez çalışması, dijital oyunlardaki şiddet unsurunu incelemiştir. Yengin'e göre, oyun ortamının değişimi, iletişim ortamlarında gerçekleşen şiddet iletisinin de farklılaşmasını beraberinde getirmektedir. Eski şiddet ortamı, yeni iletişim uygulamaları bileşenleriyle (dijitallik, etkileşim, sanallık, değişkenlik) birlikte dijital dönüşüm sürecinden geçerek dijital temelli ortamlara aktarılmakta ve bu aktarım sonucunda dijital temelli yeni şiddet biçimleri oluşmaktadır. Eski şiddet anlayışında fiziksellik ön plandayken, yeni şiddet anlayışında ise fiziksellik geçerlidir ancak şiddet, ortamın içinde gerçekleşmektedir. Yeni şiddet; kullanıcılar tarafında bir tuşa basarak yaratılmaktadır. Bu uygulamaya en basit örnek olarak savaş oyunlarını veren Yengin, 1950'lerde savaşlarda insan faktörü ön plandayken, 2000'li yıllarda insan faktörü yerine daha çok uzaktan yönlendirilebilen silahlar kullanıldığını belirtmektir. Yeni şiddet olgusunda, uygulama basitleşmekte ve sanal uygulamalarla anlam kazanarak gerçekleşmektedir. Ayrıca, sanal ortamlarda uygulanan şiddetin yok ediciliğinin de sanal olması, bu tür şiddete olan ilgiyi arttırmaktadır. Bu oyunları oynayanlar, defalarca silahla vuruldukları halde oyuna devam edebilmekte veya yeniden başlayabilmektedir ve böylece özellikle çocuklar, şiddete karşı gittikçe artan bir duyarsızlığa doğru kaymaktadır. Kurmaca oyunlarla birlikte şiddet olgusu bir ürün olarak sunulmakta ve bu sunum gün geçtikçe geniş kitlelere yayılmaktadır. Kullanıcılar, dijital oyunlar vasıtasıyla kurmaca dünyalarda istedikleri karakterin özelliklerini alarak rol yapabilmektedir. Sosyal öğrenme yoluyla şiddet uygulamalarına alışmakta ve gerçek yaşamda kolaylıkla uygulayabilmektedir (2010: 190). Yengin çalışmasında, dijital oyunlardaki şiddetin gerçek yaşamda kullanılmasına örnek olarak Microsoft'un piyasaya sürdüğü en popüler oyun olan 'Uçuş Simülatörü'(*Flight Simulator*) oyununu göstermektedir. 11 Eylül saldırılarını düzenleyen teröristler, ölümcül hedeflerine hazırlanmak amacıyla bu oyundan yararlanmışlardır.[11] Bu nedenle, kısa yoldan öğrenilen deneyimler bireyler tarafından tüketildiğinden dijital oyunların şiddet içerikleri, belirlenen birimler tarafından kontrol edilmelidir[12] (2010: 4). Diğer yandan Binark ve Sütçü, sadece internet kullanım kampanyaları düzenleyerek "gerçek" alanda var olan ve çeşitli biçimlerde ortaya çıkmaya hazır şiddet kültürünün önlenmesinin mümkün olamayacağını savunur. Yeni medya dolayımıyla gerçekleşen siyasal ve toplumsal şiddet edimlerinin "temizlenmesi" için sorun saptamasının değişmesi gerektiğini; "temizlenmesi" gerekenin iç benlik olduğu belirtmektedirler (2008b, ss. 141-142).

Çelen ise çalışmasında, video oyunlarının çocuklarda yarattığı farklı duygu sınıflamalarını yapmış ve oyunların başlangıçta merakta kalma duygusunu sınırladığını ve daha sonraki oyunlarda bu duygunun daha da karmaşık hale geldiğini ve her birey için aynı olamayacağını belirtmiştir. Bitmeyen, sürekli yeni açılımları olan oyunlara örnek olarak da GTA serisinden Grand Theft Auto III (GTA III) örneğini vermiştir. GTA III oyununda kazanmak değil en iyi, en mükemmel öldürme oranını yakalamak önemlidir. Çelen, video oyunlarının, oyuncuyu merakta ve belirsizlik içinde bıraktığını, oyuncunun çaresizlik duygularını ortaya çıkarmayı hedeflediğini, oyuncuda donakalım duygusu oluşturduğu ve sınırlılığı aştığında doyum duygusu yaşattığını, oyuncuyu başkaları ile yarışa sokmak üzere planlandığını belirtir. Online oynanan oyunlarda ise, oyuncu tek başına oynayan bireyden daha fazla oyunun başarısızlığından korkar. Yaşanılan heyecanların pozitif ya da negatif olması, bireyin ne yoğunlukta bu heyecanları deneyimlediği ve heyecanlara bağlı tepkilere ilişkin nasıl bilişsel şema geliştirdiğinin onun fiziksel ve zihinsel sağlığı için önemli olduğu vurgusunu yapmaktadır (2013, s. 316). Dijital oyunlar, günümüzde film endüstrisinin de önünde yatırımların yapıldığı ve buna bağlı olarak önemli miktarda gelirin elde edildiği bir kültür endüstrisidir. Genel olarak üretilen içeriklerde de yaygın olarak erkek egemen militarist, homofobik değer ve örüntülerden beslenilmekte, ırkçı ve cinsiyetçi söylemler dolaşıma sokulmaktadır. Oyuncunun bu dünyada geçirdiği zamanda ne şekilde eklendiği, gerçek dünyadaki toplumsal ağların sanal uzama nasıl ve niçin aktarıldığı ise mutlaka etnografik alan çalışmaları ile ortaya konulmalıdır (Binark ve Sütçü, 2008 , s. 59). Buraya kadar, çalışmamızın kavramsal arka planını açıklamaya çalıştık. Bundan sonraki bölümde ise dijital oyunların hegemonik üretim biçimleri, içeriklerinin genel bir değerlendirmesi ile inceleme konusu olan *Grand Theft Auto V* (kısaca *GTA V* veya *GTA 5*) oyununun analizi yapılacaktır.

[11] Bu konuyla ilgili tartışmalar yapılmış ve Bill Gates'in 11 Eylül saldırıları ile ilgili olarak suçlu olduğu iddiaları basında yer almıştır. Bir komplo teorisi olarak basında yer alan bu olay, 7 Temmuz 2005'de Londra'da yaşanan ve 56 kişinin öldüğü terör saldırısına ilişkin olayla tekrar gündeme gelmiştir (Kobina, 2005).

[12] Bu amaçla, dijital oyunlar için derecelendirme sistemleri geliştirilmiştir. Bunlardan dünya çapında en yaygın olanı Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Meksika'da kullanılmakta olan Entertainment Software Rating Board (ESRB)'dir. 1994 yılında Entertainment Software Association (ESA) tarafından yasallaştırılan bu derecelendirme sistemi başlangıçta belirli bir yaş grubunu şiddet içerikli dijital oyunlardan koruyabilmek için ortaya atılmıştır. ESRB'nin amacı kullanıcıların oyunun içeriği ve uygunluğu hakkında bilgi sahibi olmasına yardım etmektir. Oyun içerikleri alkol, şiddet, kötü dil kullanımı, uyuşturucu, cinsellik ve kumar gibi birçok açıdan incelenerek uygun kullanıcı yaş aralığı belirlenmektedir. Dijital oyunların sahip oldukları derecelendirme sembolleri oyunların paketleri, reklamları ve web siteleri aracılığıyla kullanıcılara bildirilmektedir (Türkiye'de ve Dünyada Dijital Oyunlar Sektörü Hakkında Genel Rapor, 2013).

4. DİJİTAL OYUNLARDA HEGEMONYANIN İNŞASI: AMERİKAN SİMÜLAKRI DİJİTAL OYUNLAR

Dijital oyun endüstrisinde, üretici ve tüketici arasındaki müzakere sürecinde, özellikle oyun tasarımcıları, bir yandan yayıncıların satış veya kâr baskısı diğer yandan da oyuncuların/tüketicilerin talepleri ile kendi estetik istekleri arasında kalırlar. Dolayısıyla oyun stüdyosu çalışanları, zihinlerindeki metin ile pazarda satılacak ürün arasında üretim süreci sırasında süre giden bir pazarlık yaparlar. Günümüzde, kültür endüstrisi artan bir yoğunlukta çocukları ve gençleri ana pazar olarak konumlandırmakta ve dijital oyun endüstrisi de çocukların ve gençlerin tüketim kültüründe tüketiciler olarak konumunu çok yönlü olarak gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Dijital oyun oynamaktan, oyundan türeyen filmi izlemeye, oyundan türeyen imgeleri giymeye, içmeye değin çok geniş bir alanda tüketim ortamı yaratmaktadır. Dijital oyunların içinde yaratılan ekonomi ve yeni tüketim alanları da pazarlama stratejileri, reklâmlar, sanal alışveriş ve yeni uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır (Binark ve Sütçü, 2008, s. 71). Bu devasa sektör yarattığı simülasyonla, etkileşimli biçimde oyuncuyu da dahil ederek, oyun üreticilerinin yarattığı içeriklerin ideolojik olarak diğer kültür içinde Gramschi'nin hegemonya kavramında yer alan "ikna"ya dayalı biçimde benimsenmesini sağlamaktadır. Baudrillard, Gramschi'nin hegemonya kavramını, kendi kavramsallaştırmasıyla Disneyland örneğinde şöyle açıklar:

> Disneyland bütün simülakr düzenlerin iç içe geçtiği kusursuz bir modeldir. Disneyland herşeyden önce: Korsanlar, Geleceğin Dünyası vb. şeylerden oluşan bir illüzyon ve fantazm oyunudur...Aslında kalabalıkları buraya çeken şey çelişkileri ve güzellikleriyle gerçek Amerika'nın minyatürleştirilmiş toplumsal bir mikro kozmosuna benzemesi ve alınan kolektif (dini denilebilecek türden) keyiftir. Aracınızı otoparka bıraktıktan sonra içerde kuyruğa giriyor ve sonunda dışarıya yapayalnız ve kendi halinize terk edilmiş bir vaziyette çıkıyorsunuz. Disneyland'ın her köşesinde nesnel bir Amerika modeliyle karşılaşabilmek mümkündür. Bu görüntü, kalabalık ve bireylerin morfolojik yapısına kadar giden bir benzerlik göstermektedir. Burada Amerika'nın sahip olduğu tüm değerler minyatürleştirilmekte ve çizgi filmler aracılığıyla çoğaltılarak, yüceltilmektedir. Tıpkı içi doldurularak süs eşyasına dönüştürülen ölü vahşi hayvanlar gibi. Buradan yola çıkarak ideolojik bir Disneyland çözümlemesi, Amerikan yaşam biçiminin özetlenmiş halinin övülen Amerikan değerleri, idealleştirilmiş zıtlıklarla dolu bir gerçekliğin bu mekâna uydurulmuş halinin eleştirisini yapabiliriz. Bütün bunlar kesinlikle doğrudur ancak bütün bunların gizlediği başka şeyler vardır. Bu ideolojik "tezgâh" üçüncü basamak bir simülasyon olayının gizlenmesini sağlamaktadır. Disneyland, "gerçek" ülkenin "gerçek" Amerika'nın bir Disneyland'a benzediğini gizlemeye yaramaktadır. Bu durum sıradan gündelik yaşantısının bir hapishaneyi andırmadığını gizlemeye çalışan toplumsal bir yapının hapishaneler inşa etmesine benzemektedir. Disneyland'ı çevreleyen Los Angels ve Amerika, gerçek bir evrene değil hipergerçek ve simülasyon evrenine aittir. Burada sorun yanıltıcı bir yeniden canlandırılmış gerçeklikten (ideoloji) çok gerçeğin gerçeğe benzemediğini gizleyebilmek ve gerçeklik ilkesinin devamını sağlayabilmektedir. Disneyland'ın sunduğu düşsellik ne gerçektir ne de sahte. Burası… bir caydırma (ikna) sahnesidir (Baudrillard, 2014, ss. 26-27).

Kültür endüstrisi ürünü olan Disneyland bir simülasyon mekânı iken, dijital oyunlarda bu alan artık "ağ"lardır. Dijital oyunlar, diğer medya çıktıları ve/veya ürünleri gibi araştırma ve çözümleme amaçlı ele alındığında; üretim süreçleri (endüstriyel yapının işleyisi), tüketim pratikleri (oynar kitle pratikleri) ve metin/anlatı temelinde ayrıştırılarak incelenebilir (Binark ve Bayraktutan, 2009, s. 11).

Bu bölümde, çalışmamız Grand Tehft Auto (GTA) V oyununu metin/anlatı temelinde incelenecek ve endüstriyel yapının işleyişi içinde yer alan yeni istihdam alanlarından biri olarak kabul edilebilecek "oyun yorumcusu" (game commentator) kavramı üzerine odaklanacaktır. Bu bağlamda, GTA V oyunun yorumcusu ve aynı zamanda oyuncusu olan Burak Şahin ile yapılan derinlemesine görüşme bulguları incelenecektir. Burak Şahin, *"Burak Oyunda"* adlı youtube'da yer alan programın kurucusudur ve Diyarbakır'da yaşamaktadır. Kendisiyle Skype aracılığıyla, dijital oyunlar ve GTA V oyununun içeriğine ilişkin sorulardan oluşan ve ses kaydı alınan derinlemesine görüşme yapılmış ve bu görüşme çalışma bulguları olarak değerlendirilmiştir.

5. GRAND THEFT AUTO V: OYUNUN ÖZELLİKLERİ

5.1. PİYASAYA ÇIKIŞI VE OYUNUN KİMLİĞİ

Dijital oyunların kısa tarihi boyunca birçok oyun şiddet içeriğiyle tartışılmıştır.[13] Hatta bu tartışmaların genelde bu oyunların marka değerine artı etki yaptığı görülmektedir. "Grand Theft Auto" bu örnekler arasında yer

[13] Bu şiddet örneklerinde biri Amerika'nın Alabama Eyaletinde 2003 yılında gerçekleşti. Grand Theft Auto oyuncusu olduğu iddia edilen Devin Moore, Alabama'da ikisi polis üç kişiyi öldürdü. Olay, sorunlu bir çocukluk geçiren Moore'un yaşam koşulları ya da polis istasyonunda, dolu silahların istasyona giren herhangi bir kişinin kolaylıkla erişebileceği yerlerde bulunması gibi çevresel koşullar tamamen göz ardı edilerek, kamuoyunun gündemine yalnızca oyuncunun yol açtığı bir vaka olarak taşındı (Sezen ve Sezen, 2011, s. 280). 2003 yılında gerçekleşen olayın davasında saatlerce GTA oyunu oynadığından dolayı akıl sağlığını yitirdiğini savunan davanın jürisi, Moore'un suçlu olamayacağı sonucuna ulaştı. Oyunun 18 yaşından küçüklere satılmaması gerektiği kararı alındı (Smith, 2005).

almaktadır (Batı, 2011). 2004'te Rocstar North şirketi *Grand Theft Auto San Andreas*'ı piyasaya sürmüş ve baş karakterin özgürce kontrol edilebilmesi nedeni ile övülecek olan oyun, aynı zamanda bir hayran tarafından geliştirilen ve oyundaki kullanılmayan unsurları ortaya çıkaran bir mod[14] nedeni ile de eleştirilmiş; Rocstar North oyunun bu içeriğinin tamamen kaldırıldığı yeni bir versiyonunu piyasaya sürmek zorunda kalmıştır (Sezen ve Sezen, 2011, 280).

***Grand Theft Auto* Serisi Kurgusal Kronoloji**
1961 – Londra, 1961
1969 – Londra, 1969
1984 – Vice City Stories
1986 – Vice City
1992 – San Andreas
1997 – Grand Theft Auto
1998 – Liberty City Stories
1999 – Grand Theft Auto 2
2000 – Advance
2001 – Grand Theft Auto III
2008 – Grand Theft Auto IV
The Lost and Damned
The Ballad of Gay Tony
2009 – Chinatown Wars
2013 – Grand Theft Auto V

Tablo 2 Grand Theft Auto Serisinin Yıllara Göre Dağılımı (Grand Theft Auto kronolojisi, (t.y.)).

İnceleyeceğimiz oyun *Grand Theft Auto V*, Rockstar Games'in bir kolu olan Rockstar North[15] şirketi tarafından geliştirilen ve Rockstar Games tarafından yayımlanan açık uçlu aksiyon-macera tarzı , Grand Theft Auto serisinin on beşinci oyunudur (Grand Tehft Aouto V Is Coming, 2013). İlki 1986'da yapılmış olan GTA'nın çeşitleri arasında Liberty City, Vice City, Real Vice City, Modern Vice City ve Vice City St Andreas sayılabilir (Bkz. tablo 2). Gümüşoğlu'na göre bu oyunlar, evimizin bahçesinde veya boş bir arsada oynadığımız hırsız polis oyunlarından esinlenerek yapılmış ama esinlenme sadece bundan ibaret kalmıştır ve oyunun devamı tamamen şiddet öğeleri[16] içermektedir (t.y., s. 157). Oyun, bahar 2013'te PlayStation 3 ve Xbox 360 için piyasaya çıkmıştır (Grand Tehft Auto V Is Coming Spring 2013, 2012) (bkz. Tablo 3). Oyunun grafikleri güncellenmiş yeni nesil sürümü, PlayStation 4 ve Xbox One için 18 Kasım 2014'te (GTAV Updates: Online Heists Coming March 10, GTAV for PC Coming April 14, 24 Şubat 2015), Windows için 14 Nisan 2015'te, online olarak ise 10 Mart 2015 tarihinde piyasaya çıkmıştır (GTAV PC: New Release Date, First Screens and System Specs, 2015). GTA V oyunu, 265 milyon dolar harcama ile yapılan en pahalı oyun olmuştur (GTA V Tarihin Yapımı En Pahalı Oyunu, 2013).

Temel Bilgiler	
İsim	Grand Theft Auto V
Yapımcı	Rockstar North
Yayımcı	Rockstar Games
Tür	Açık Dünya – Aksiyon
Platformlar	PlayStation 3, Xbox 360, PlayStation 4, Xbox One, PC
Çıkış Tarihi	17 Eylül 2013 (PS3, Xbox 360), 18 Kasım 2014 (PS4, Xbox One), 27 Ocak 2015 (PC)

[14] Modifications'ın kısaltılarak, orijinal oyuna eklenen, çıkarılan veya değiştirilen, yeni özellikler eklenebilen dosyadır. Oyunda normal olmayan özellikleri eklemek, kullanabilmek, bazı işleri kolaylaştırmak amaçlı olarak kullanılmaktadır (Mod Nedir? Nasıl Yüklenir?, t.y.).

[15] Rockstar Games, uluslararası video oyun yapımcı firmasıdır ve ABD New York'ta 1 Ocak 1998 Sam Houser, Terry Donovan, Dan Houser, Jamie King ve Gary Foreman tarafından kurulmuştur. Başta *Grand Theft Auto* olmak üzere *Max Payne*, *L.A. Noire*, *The Warriors*, *Bully*, *Manhunt*, *Midnight Club*, *State of Emergency*, ve *Red Dead* gibi oyunlarıyla tanınmıştır (Rocstar North, t.y.; Rocstar Games, t.y.).

[16] Oyunun tanıtım videosunda 17 yaş üstü çocuklar için uygun olduğu, kan, şiddet korku, ilaç ve alkol kullanımı içerdiği ve güçlü cinsel içerikte olduğu uyarısı bulunmaktadır (Hamza CTZ Aziz @CTZ, 05.02.2013).



Tablo 3 Grand Theft Auto V Oyununun Özellikleri ve Kapak (GTA V, t.y.)

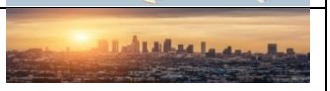
2009 da İlk kez piyasaya sürülen GTA oyunu 500 milyon dolar hasılat yapmışken 2013 de piyasaya sürülen GTA V, bir milyar hasılat yapmıştır (aktaran Çelen, 2013, s. 316). Oyuncunun içinde dolaşabildiği bir kentte, bir suçlunun yerine geçerek aralarında beyaz kadın ticareti, cinayet, soygun ve uyuşturucu satışı da olan çeşitli yasa dışı faaliyetlerde bulunduğu oyun, zamanla dijital oyun tarihinin önemli markalarından birine dönüşmüştür. Oyundaki şiddet ve cinsellik öğeleri ise, çeşitli dönemlerde tartışma ve araştırma konusu olmuştur (Sezen ve Sezen, 2011, 275). Oyunu diğer serilerden ayıran en önemli özelliği, üç ana karakter seçeneğinin olmasıdır. Oyundaki üç karakterden her birinin, farklı alanlarda farklı yetenekleri ve güçleri bulunmaktadır. GTA V'in müzikleri 17 farklı radyo istasyonunda dinlenebilmektedir (Full Tracklistof songs on Grand Theft Auto V Soundrack Revealed, 2013). Oyuncular, gerçek hayatta oyun parasını satın almanın yanı sıra, oyunda ihtiyaç duydukları bazı aksesuarları ve eşyaları da satın alabilmektedirler. Tabii bu kadar alıcının olduğu bir oyun içi ekonomide satıcıların da olması doğal bir gelişmedir (Binark, 2009). Görüldüğü gibi, kültür endüstrisinin gerektirdiği tüm işleyişler oyun için kurulmuştur. Müziklerinden aksesuarlarına kadar oyunun satışı hipermarketlerde yer almaktadır.

5.2. ÖYKÜ VE MEKAN

İmgeye özgü çeşitli aşamalar/basamakları Baudrillard şöyle açıklar:

- Derin bir gerçekliğin yansıması olarak imge (olumlu niteliğe sahiptir çünkü bir tür âyin görevi görmektedir)
- Derin bir gerçekliği değiştiren ve gizleyen imge (olumsuz niteliğe sahiptir, kötü büyü türünden bir şeydir),
- Derin bir gerçekliğin yokluğunu gizleyen imge (bir görünümün yerini almaya yani bir büyüleme aracı olmaya çalışmaktadır), gerçekliğin hiçbir çeşidiyle ilişkisi olmayan yalnızca kendi kendinin simülakrı olan imge (artık görüntü değil simülasyondur) (Baudrillard, 2014, s. 19).

Bu bağlamda GTA V oyununun öyküsü, film senaryosu şeklinde tasarlanarak Amerikan yaşam tarzı ve coğrafyasını temel alan bir simülasyondur. Bir filmin içinde fakat interaktif bir "eyleyen" olarak yer alan oyuncu, oyun ortamında senaryoyu "yaşamak"tadır. Bu nedenle yazılan senaryo, kapsamlı bir film senaryosu olarak tasarlanmıştır. Öyküde yer alan tüm unsurlar Amerika Birleşik Devletleri'nin sosyolojik, kültürel, devlet örgütlenmesi, şehirler vb. simülasyonudur.

Oyundaki Mekân	Oyundaki Mekânın Görseli	Gerçek Yaşamdaki Mekân	Gerçek Yaşamdaki Mekânın Görseli
San Andreas		Kaliforniya	
Los Santos		Los Angeles	
San Fierro		San Fransisco	
Las Venturas		Las Vegas	
Vinewood		Hollywood	

Tablo 4. Gerçek Mekânın Oyundaki Simülasyonu

Kasım 2009'da yapımcı Dan Houser, The Times gazetesine verdiği bir röportajda, GTA V için 1000 sayfadan oluşan bir senaryo yazılmaya başlandığını açıklamıştır (Rockstar rocks star: Dan Houser Full Interview. 2010; Technology, 2009). Oyun, Kaliforniya eyaletinin güneyini temel alarak oluşturulmuş olan San Andreas eyaletinde geçmektedir (bkz. Tablo 4). San Andreas, büyük ölçüde Los Angeles şehrine dayanılarak oluşturulmuş olan Los Santos adlı şehirden (GTA San Andreas oyunundakinin güncellenmiş hali) ve büyük kırsal alanlardan oluşmaktadır. Oyunda üç şehir/ kasaba bulunmakta ve şehirlerin hepsi Los Santos, San Fierro ve Las Venturas

olarak adlandırılmış olup gerçekte Los Angeles, San Fransisco ve Las Vegas'ın oyuna uygulanmış halidir. Los Santos'ta Vinewood adlı bölge ise Hollywood'a benzemekte ve film yıldızları yaşamaktadır (Gümüşoğlu, t.y. s. 157). Los Santos iki büyük bölgeye ayrılmış ve nehir, okyanus, göl kumsal çiftlik alanı orman, yabani hayvanlar gibi oyunun macera içerikli bir anlatıya dönüşmesi için gerekli olan araçlara sahiptir. Oyun karada, havada, okyanustaki maceralarla gerçek yaşam mekânlarında geçmektedir. Jet ski sürme, uçuş challenge'larına (uçuş okuluna benzer ölçekte uçak müsabakaları) ve off-road[17] müsabakalarına katılma, paraşütle atlayış, akrobasi, yoga, triatlon yapma, tenis ve golf oynama gibi birçok küçük etkinliğin olduğu oyunda, üç ana karakter ve her birinin kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Karakterler, oyun sırasında sanal olarak harcanan paralarla dövme, saç kesimi, giysi vb. öğelerle düzenlenebilmektedir. Hazırlanan soygun planında araçlar, teknik ekip ve yeni karakterler yaratılabilmektedir. Tüm karakterler kendi yaşam biçimleri içinde arkadaşları, düşmanları, hobileri ile oyun içinde yer alırlar[18] (Hamza CTZ Aziz @CTZ, 05.02.2013).

17 Eylül 2013'te piyasaya sürülen oyunun tanıtım videosunda mekân, karakterler, öykü ve kurgu özetlenmeye çalışılmış, oyundan fragmanlarla oyuncunun ilgisi çekilmeye çalışılmıştır. Tanıtımda "modern Güney Kaliforniya'nın canlı, coşkulu ve heyecan dolu uyarlaması olan, oyun dünyası çok farklı, çok büyük çok çeşitli" gibi tanımlamalarla, "çok" daha tüketilmeye hazır olarak oyuncuları beklemektedir. "Varoş hayatı ve el değmemiş doğal yaşam alanları, kumsallar, ormanlar, gizemler ve komedi, açgözlülük ve ikiyüzlülük" sıfatlarıyla Amerikan yaşam tarzının tüm öğelerinin oyun içinde yer aldığı vurgulanmaktadır. Oyunda kullanılan argo konuşma içeriklerinden karakterlere ve mekânlara kadar Amerikan yaşam tarzının simülasyonu yaratılmaya çalışılmıştır. Oyun dünyasının büyüklüğüne vurgu yapılan tanıtımında, aynı zamanda "modifiye etmek için arabalar, uçmak için uçaklar, satın almak için elbiseler, yapılabilecek sporlar, ulaşılabilecek Nirvana, dalmak için okyanuslar, avlanacak ve av olunacak hayvanlar, tanışmak ve arkadaş olmak için tuhaf insanlar" tanımlamasıyla oyunun oldukça geniş unsurlara sahip olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Oyuncu "kazanılacak ödüller"le başarının tadına ulaşacak çeşitli maceralara atılabilecektir Oyunda eğlenmek için gereken her unsurun oyuna yerleştirildiği görülmektedir. Oyunun tanıtımında yer alan "oyundaki her bir açı akıcı eğlenceli ve de çok net. Araba sürmekten atış yapmaya, tenis oynamaktan bisiklet süremeye kadar her şey oldukça duyarlı ve keyifli. Elbette bütün bu eğlenceli aktivitelerin yanı sıra bu insanlar işle de ilgilenmeliler. Sürdürdükleri normal yaşamlarının yanında bu adamlar tehlikeli birer hırsız" (GTA 5 Tanıtım Videosu, t.y.) yorumuyla "Amerika'nın gerçek dünyası" simülasyon alanına taşınmıştır. Bu sanal dünya içinde orijinaline benzeyen bir evren yaratılmıştır. GTA V, Amerikan yaşam biçimi için gerekli unsurların ikizini yaratarak Amerikan kültürel hegemonyasının inşa edildiği bir alan olarak işlev görmektedir. Burada oyunun kahramanları olan karakterlerin, oyuncunun özdeşleşme sağlaması bakımından çok önemli olduğunu belirtmeliyiz. Bu nedenle oyunun ana karakterlerini ve özelliklerini açıklamak yerinde olacaktır.

5.3 KARAKTERLER

GTA V oyunu, önceki serilerde yer alan karakterleri de barındırmakla beraber, tamamen bu oyuna özgü üç ana karakterden oluşmuştur. Oyunun on-line versiyonunda ise oyuncu, ana karakterleri kendi belirleyebilmektedir. Karakterler, profesyonel ve ünlü oyunculardan esinlenerek tasarlanmış[19] ve yine tasarlanan kişiler tarafından seslendirilmiştir. Bu bağlamda oyun bir animasyon filmine benzemektedir. Oyunda, Michael De Santa, Trevor Philips ve Franklin Clinton isminde üç ana karakter mevcuttur. Bu karakterlerden her birinin farklı alanlarda farklı yetenekleri ve güçleri vardır (Hamza CTZ Aziz @CTZ, 05.02.2013). Bu yetenekler, oyuncuların, karakterler arasında geçiş yapmasıyla kullanılabilmektedir. Oyuncu, *Google Earth* benzeri bir haritaya doğru uzaklaşıp diğer karaktere zoom yaparak geçiş yapar. Karakterler arası mesafe ne kadar kısa ise, geçiş işlemi de o kadar kısa olmaktadır (Scammell, 2012). Oyunda yer alan üç ana karakterin özellikleri, Amerikan yaşam tarzının sanal ortamda yaratılmış simülasyonu için önemli bir unsurdur. Kitle İletişim Araçları içinde önemli bir yere sahip sinemadan sonra ortaya çıkan dijital oyunlar, interaktif özelliği ile seyirci üzerinde çok daha etkili olmaktadır. GTA V oyunu, öyküsü, mekânı ve karakterleriyle Amerikan yaşam biçiminin interaktif olarak yaşanmasını/izlenmesini sağlamaktadır. Oyunda çok sayıda karakter bulunmakla beraber çalışmamız için gerekli olan, oyuncunun "özdeşleşme" kurduğu üç ana karakter (Michael De Santa, Franklin Clinton, Trevor Philips) ve özelliklerini inceleyeceğiz.

---

[17] Arazi araçları ile doğada zor koşullarda yapılan spordur.

[18] Simülasyonun en belirgin özelliği en önemsiz olguları bile kapsayan gerçeğin yerini almış modellerden oluşmasıdır (Baudrillard, 2014, s.33).

[19] Bu konuyla ilgili olarak GTATürk. Com adlı sitede oyunun piyasa sürümünden önce tartışmalar yapılmıştır: "GTA V'in ilk tanıtım videosu yayımlandıktan sonra ortaya ilginç ancak bir o kadar da sağlam bir söylenti atıldı. Videodaki ana karakter, Amerikan aktör Ned Luke'e benzetildi. Bu sadece basit bir benzetme değil, karakter gerçekten aşırı derecede aktör Ned Luke'e benziyor. Ned Luke'un simasından yanağındaki benine kadar hemen hemen her şey ana karakterle örtüşüyor. Üstelik Ned Luke'e olan benzerlik sadece bununla sınırlı değil; videodaki ana karakterimizin sesinin de Ned Luke'un sesi olduğunu iddia edenler var. Bu söylentinin gerçeklik payı ise oldukça yüksek zira GTA oyunlarında Rockstar Games'in çoğu karakteri karaktere seslendirme yapan sanatçıyı örnek alarak tasarladığını hepimiz biliyoruz" (GTA V'in Ana Karakterini Ned Luke mu Seslendiriyor?, 2011). Oyun piyasaya sürüldükten sonra ise, bu durumun doğru olduğu ortaya çıkmış, hatta söz konusu oyuncularla basında yer alan röportajlar yapılmıştır.

Michael De Santa



Michael(Grand Theft Auto karakterler, t.y.).



Ned Luke(Ned Luke, 2011)

Ned Luke tarafından seslendirilen karakter (Ned Luke, 2011), 47 yaşında FIB[20] ile anlaşma yapıp, banka soyguculuğunu bırakmış eski bir suçludur. Evli ve iki çocuk (erkek Jimmy De Santa; kız Tracey De Santa) babasıdır. Eski ortağı ve oyunun ana karakterlerinden biri olan Trevor ve yan karakter Brad ile birlikte Kuzey Yankton eyaletinde birçok soygundan elde ettiği kazançla yaşamaktadır. Oyunun öyküsü içinde, soygun işlerini ailesi nedeniyle bırakarak emekli olan karakter, San Andreas eyaletinin (Kaliforniya eyaletinin simülasyonu), Los Santos (Los Angeles şehrinin simülasyonu) şehrinde zengin bir semt olan Rockford Hills'e (Holywood'da Beverly Hills'in simülasyonu) yerleşir. Karısı (*Amanda De Santa*) ve çocuklarıyla arasında problemler yaşamaya başlayan karakter, oyunun ilerleyen aşamalarında eşinden ayrılır. Maddi sıkıntılar içine girmesi nedeniyle soyguculuk işine geri döner ve şehirde yeni tanıştığı hırslı genç Franklin ve uzun bir aradan sonra yeniden karşılaştığı eski dostu Trevor ile birlikte yeniden soygun işine döner. Aynı zamanda bir sinema ve film düşkünü olan Michael, hayranı olduğu film yapımcısı Solomon Richards gibi film yapımcısı olmak istemektedir (Grand Theft Auto karakterler, t.y.). Bir terapiste giden Michael, alkol bağımlısıdır ve havuzu, tenis kortu, yüzme havuzu olan lüks bir evde yaşamaktadır. (Hamza CTZ Aziz @CTZ, 05.02.2013). Görüldüğü gibi karakterin özellikleri ve yaşamı, Amerika'nın üst gelir grubunun yaşam biçimini temsil etmektedir.

Karakterin Özellikleri: Profesyonel ve başarılı bir silahlı soyguncu olduğundan, silahlar ve nişancılık konusunda usta olan Michael, çatışmalar sırasında "Bullet Time-mermi zamanı"[21] tarzında zamanı yavaşlatabilme özelliğine sahiptir (Grand Theft Auto karakterler, t.y.). Karakterin bu özelliği, oyuncuya vaat ettiği "heyecan" duygusunu yaşatmak amacıyla tasarlanmıştır. Oyun, duyguların kullanımıyla Amerikan kültürünün ikna edici biçimde oyuncunun yaşamına sızan, kültürün unsurlarının öğretildiği ki bu karakterde zengin üst sınıf temsil edilmektedir, unsurları taşımaktadır.

Franklin Clinton



Franklin(Grand Theft Auto karakterler, t.y.).



Shawn Fonteno(Shawn Fonteno, t.y.)

Oyuncu Shawn Fonteno ("Solo" olarak tanınmaktadır) tarafından seslendirilmiştir. Çete üyesi olan karakter, 25 yaşında, ailesi olmayan ve büyük annesi tarafından Güney Los Santos'ta doğup büyümüştür ve Blaine kasabasına yakın bir yerde yaşamaktadır. Genç akıllı, hırslıdır. Çok erken yaşlarda uyuşturucu satıcılığına başlamış, ancak suçüstü yakalanıp hapse girmiş ve gençliğini hapiste geçirmiştir. Yine bu karakterde soyguculuk işini bırakmıştır. Oyunun ilerleyen bölümlerinde ise, çete üyesi arkadaşı Lamar ile dolandırıcı bir araba bayisinin Ermeni sahibi Simeon *Yetarian* için çalışmaktadır. Bir tür tefecilik görevi üstlenmiştir. Bu sırada Michael ile tanışan Franklin, kısa zamanda Michael'ın yakın dostu haline gelir ve bir aileye sahip olmadığı için Michael'ı babası gibi benimser. Michael da zamanla Franklin'i oğlu gibi sever ve Franklin'i "her zaman sahip olmak istediği evlat" olarak tanımlar. Yaşadığı mahalledeki çete ve uyuşturucu bataklığından kurtulmak için Michael'ı bir çıkış yolu ve umudu olarak görmektedir. Soygun işlerine geri dönmeye karar veren Michael için de Franklin zamanla hem yakın bir dost, hem de bir iş ortağı olur. Michael ve Trevor'a Franklin'in de katılmasıyla birlikte tamamlanan üçlü, kolay yoldan sahip olmak üzere peşine düştükleri büyük para için büyük soygunlar yapmaya başlarlar (Grand Theft Auto karakterler, t.y.). Bu aşamadan itibaren GTA V, oyuncunun verilen görevler doğrultusunda hareket ettiği maceralı gerçek yaşam simülasyonuna dönüşür.

[20] FBI (Federal Bureau of Investigation- Federal Soruşturma Bürosu)'ın oyundaki adıdır.

[21] Mermi zamanı (bullet time) : Bilgisayarda sağ mouse (fare) tuşu ile birlikte yön tuşlarının kullanılmasıyla karakterin, oyunda yavaş hareket etmesini sağlayan(slow motion) ve zıplamasına verilen isimdir. Modern aksiyon filmlerinde sıkça kullanılan simülasyon tekniğidir. Bir merminin namludan çıkışı her açıdan, izleyici normal hızla mermi etrafında hareket edermişçesine izleyebildiği bu teknik, dijital oyun alanında Rockstar grubu tarafından yayınlanmakta olan Max Payne adlı nişancı oyununda kullanılmış ve GTA V'in bu karakterini diğer karakterlerden farkını ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Bullet-time sırasında zaman akışı yavaşlar. Bu özellik etkin konumdayken zaman, çıplak gözle kurşunların gidişini görebilecek kadar yavaşlar. Bu durumdayken, karakterin hareketleri de yavaşlar ama nişan alma ve komutlara tepki verme hızı gerçek zamandaki gibidir ve bu da oyuncuya düşmanlar karşısında büyük avantaj sağlamaktadır. Bu durum, vurulmayı zorlaştırır. Bir grup düşmandan sonuncusu öldürüldüğünde ise, kameranın düşen bedenin etrafında döndüğü üçüncü şahıs bakış açısına geçiş yapılır (Max Payne, t.y.).

Karakterin Özellikleri: Araç hırsızı olduğundan otomobil ve motosiklet sürme konusunda diğerlerine göre çok daha ustadır, genellikle soygunlarda kaçış arabasını kullanan şoför olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle oyunda, araç sürerken zamanı yavaşlatabilme özelliğine sahiptir (Grand Theft Auto karakterler, t.y.). Oyunun heyecan duygularını yaşatma temel hedefinin aracı olan karakter, yine Amerikan kültürünün unsurlarını barındıran alt sınıf özellikleriyle temsil edilmiştir.

Trevor Philips



Trevor (Grand Theft Auto karakterler, t.y.)



Steven Ogg (Steven Ogg.t.y.)

Steven Ogg tarafından seslendirilen karakter, savaş pilotu olan Kanadalı eski bir askerdir ve ordudan atılmıştır. Savaş gazisinden psikopat bir uyuşturucu bağımlısına dönüşen, San Andreas eyaletinin Blaine Vilayeti'ne taşınarak eski bir karavanda yaşamaya başlayan karakter, soygun işlerini bırakıp uyuşturucu ve silah işlerine girer. Sağı solu belli olmayan, herkese korku salan, yaşadığı bölge ve kasabanın en korkulan ismi olan Trevor, tam anlamıyla psikopat, öfkeli ve tehlikelidir, oyunda şiddetin en uç gösterilerini sergilemektedir (Grand Theft Auto karakterler, t.y.). Oyuncu, "şiddet" unsurunu oyun içerisinde defalarca uygulamakta ve aslında gündelik yaşamda bireyin karşılaştığı şiddet unsuru en üst noktada oyunda bu karakterle temsil edilmektedir.

Karakterin Özellikleri*:* Savaş pilotu olduğu için uçak, jet, helikopter ve diğer hava araçlarını kullanma konusunda diğer karakterlerden daha iyidir. Bu çatışmaların geçtiği durumlarda diğerlerine göre daha az hasar alabilir. Psikopat ve öfkeli bir karakter olan Trevor, özel "çılgınlık" modu ile etrafa daha fazla zarar verebilir, canı daha az azalır (oyunda karakteri öldürmek diğer karakterlere göre zordur) ve yakın dövüşte ustadır[22] (Yeni GTA V İncelemeleri Yayımlandı: Yeni Bilgiler, Özellikler, Daha Fazlası, 2013).

Yukarıda belirttiğimiz oyunun temel üç ana karakterinin yanında çok sayıda yardımcı ve genellikle ana karakterlerin etrafında yer alan yan karakterler bulunmaktadır. Oyun ilerledikçe bu karakterlerin sayısı da artar. Michael karakterinin etrafında, diğer karakterlerden daha fazla biçimde yan karakterlerin olduğu görülmektedir. Karakterler, oyunun tanıtım videosunda ve sadece karakterlerin tanıtıldığı ayrı bir tanıtım videosu ile oyuncular için, ayrıntılı olarak betimlenmiştir. "Oyun ilk defa bir değil tam üç kahraman ile oynamaya imkân veriyor" açıklaması ile oyuncuya kahramanla özdeşleşme konusunda tercihler sunulmaktadır. "Michael, başarılı bir banka soyguncusu ama başarısız bir aile babası, bir de trevor var; hakkında ne kadar az şey söylesek o kadar iyi olur. Üç ana karakterin ortak noktaları birleşerek birlikte dokunan bir ana hikâye ve bireysel görevler içeren bir alt yapı meydana getiriyorlar. Oyuncular farklı bakış açılarına geçebiliyorlar. Görev üstünde değilken üç ana karakteri yukarıdan görebilirsiniz. Herhangi bir noktaya inip, yeni arkadaşlarınızın o anda neler yaptığına şahit olabilirsiniz" (GTA 5 Tanıtım Videosu, t.y.) açıklaması ise, oyuncunun kullanabileceği teknikleri ve yenilikleri göstererek "satın alma"ya yönelik pazarlama stratejilerini reklam metniyle desteklemektedir.[23] Oyundan fragmanların yer aldığı tanıtım videolarında, karakterlerin konuşma biçimleri, hayatları, ilişkileri, savaşma biçimleri, argo dil, şiddet içeren görüntülerle oyuncunun deneyimleneceği çok sayıda Amerikan kültürünün unsurları, oyunda temsil edilmektedir.

Şiddet, dijital oyunlarla birlikte sınırsızca ve ceza almadan kullanılabilmektedir. Gerçek yaşamda uygulanan bir şiddet sonucunda bireyler ceza alırken, dijital oyunlarda uygulanan şiddet sonucunda bireyler ceza yerine ödül kazanmaktadır ve bu ödül genellikle silah ya da bıçak gibi bir araca sahip olmaktır. Şiddet, özellikle dijital ortamlara aktarımı gerçek olmayan ortamlar ve simülakr iletiler yaratmaktadır. Şiddet; eski şiddeti de içinde barındırarak ve devamlılığını geliştirerek yaşamını sürdürmektedir. Gerçekte oyun oynarken beceriyi göstermek amacıyla birey, şiddet kullanımında alışkanlık kazanmakta ve şiddetin sürekli gösterimi ve şiddete karşı duyarsızlaşmaya neden olmaktadır. Kitle iletişim araçlarında olduğu gibi, hem kitle iletişimi hem de bireysel iletişim özelliklerini taşıyan yeni iletişim ortamlarında da şiddet iletilerinin sınırlandırılması üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir konudur. Özellikle yeni iletişim ortamı olarak dijital oyunlarda pazarlanırken kodlama yöntemiyle yaş sınırlaması getirilse bile bu oyunlar, satıcılar tarafından rahatlıkla satın alınmakta ya da internet vasıtasıyla bilgisayar ortamına indirilebilmektedir. Dolayısıyla hem oyun üreticilerinin hem pazarlayıcılarının hem de oyuncuların şiddet iletilerinin sonuçları konusunda bilinçlenmesi ihtiyaç duyulmaktadır (Yengin, 2010: 191). Dolayısıyla dijital oyunların kahramanları aracılığıyla yaratılan şiddet, gencin gerçek yaşamda bu öğelere ne kadar yer verdiği sorunsalını ortaya çıkarmakla birlikte sadece dijital oyunların bu şiddet öğesini yarattığını söylemek de haksızlık olacaktır. Gencin gerçek gündelik yaşam pratikleri içinde karşılaştığı şiddete maruz kalma, seyretme

[22] Burada oyunu oynayanlar, "rage" kavramını kullanarak rage benzeri bir moda girerek rakibine iki kat daha fazla zarar vermekten bahsetmektedirler ki, GTA IV oyununda geliştirilen Rage (realistic Atmosphere & Graphic Enhancements) bir grafik modudur (GTA IV için Yepyeni Bir Grafik Modu "RAGE", t.y).

[23] Dijital oyun endüstrisi bağlamında hem küresel hem de yerli üretim açısından endüstrinin reklamla organik bağının oldukça yoğun bir şekilde ve yaşamsal bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Binark ve Sütçü, 2008a , s. 37).

vb. öğelerin azaltılması gerekmektedir. Şiddete tanıklık eden bir gencin sadece oyunlar aracılığıyla şiddet uygulayıcısı olduğunu savunmak mümkün değildir.

6. OYUNU SEYRETMEK VE "OYUN YORUMCULARI"

Günümüzün oyuncakları olan dijital oyunlar, bu alanda devasa bir endüstriye dönüşmüştür. Genç yurttaşların dijital oyun endüstrisi dolayımıyla yeni medyada alanındaki varoluşları ve bu yeni endüstri ile kurdukları ilişkinin doğru analiz edilebilmesi için bu ilişkiler ağının ve aktörlerin çeşitliliğinin ve farklılığının öncelikle çeşitli kavramsal araçlarla ortaya konulması gerekir (Binark ve Bayraktutan, 2009, s. 26). Kamusal alanın iletişim araçları olan kitle iletişim araçları içinde yer alan dijital oyunlar, online olarak küresel düzeyde iletişim kurulan alanlar olarak işlev görmektedir. Dijital oyunların, endüstri içinde kendi istihdam alanlardan biri olan oyun yorumcularının, yakın zamanda kayda değer kazançlar elde ettiği görülmektedir.[24] Gençlerin yurttaş olarak dijital oyun endüstrisi içinde yer almaları, her geçen gün yeni istihdam alanlarının yaratılmasıyla genişlemektedir. Oyunun hayran kitlesinin yaratılması bir başka deyişle oyunun "tiraj"ı, bu istihdam alanlarının, elde ettiği kazancı da etkilemektedir. Bu bağlamda çalışmamızda, GTA V oyununu oynayan ve youtube'ta yer alan *"Burak Oyunda"* programıyla hayran kitlesi yaratan Burak Şahin ile yapılan derinlemesine görüşme bulgularında, yeni gelişen bu iş alanın özellikleri belirlenmeye çalışıldı. Şu an 19 yaşında olan ve oyun yorumcusu olarak program yapmaya ise 16 yaşında başlayan Burak Şahin, Razer, Playstore, Aral Game, Monster Notebook, AxiTR Bilişim adlı sponsor firmalara sahiptir. Toplam olarak 251 milyon 227 bin 615 kez izlenme sayısı, 1 milyon 153 bin 621 abone sayısına ulaşarak Türkiye'de kendine bir hayran kitlesi yaratmıştır. Görüşmemizde, dijital oyun oynamaya nasıl başladığını ve ailesinin dijital oyun oynamasına ilişkin tutumunun nasıl olduğunu şöyle açıklamıştır:

> Babam asker, annem ev hanımı, biz hep yalnız yaşadık diyebilirim. Mardin'de kaldık ve sınır karakolundaydık ve köydeydik. Lojmandaki tek çocuk bendim. O zamanlar oyun hayatım başladı. Yapacak hiçbir şey yok, ben sabah kalkıp askerlerle talim yapıyordum. Oyuncak tüfeklerim vardı. Onları sökmeye falan çalışıyordum. Yalnız bir çocukluk geçirdim diyebilirim. O yaşlar arasında oyun oynamayı çok sevdiğim için, oyuncaklarla dahi çok oyun oynadığım için, atari döneminde babamdan istemiştim, atari almıştık atariyi babamla birlikte oynuyordun o zamanlar contra[25] vardı. Değişik oyunlar vardı Goal 3 adlı oyun vardı. Onları birlikte oynuyorduk, genelde yalnız olduğum için zaten tek başıma oynuyordum. Ardından playstation çıktı. Playstation aldık, ben annemle Tekken oynuyordum. Tekken bir dövüş oyunuydu mesela, sabaha kadar dövüşüyorduk…karakolun orada kimse yoktu gerçekten, karşısında bir köy vardı. Köyden karakola çocuk gelmesi de yasaktı. Zannediyorum, benim de oyalanacak bir şey bulamamam ya da ailemin benim eğlenmemi istemelerinden dolayı bu şekilde yaklaşım içinde olabilirler. Her zaman benim oyun konusunda destekçim olmuştur babam, ailem daha doğrusu. Ben hangi konsolu istediysem almışımdır mesela. Çünkü çok seviyorum. İnsanların hobileri vardır enstrüman çalmak gibi, bir yerleri gezmek gibi, benim de oyundu her zaman. Ailem hep bu şekilde destek oldu.

Tek çocuk olan ve çevresinde oyun arkadaşı başka çocuklar olmadığından dolayı oyuna yöneldiğini belirten Burak Şahin *"Burak Oyunda"* programını hazırlamaya nasıl karar verdiğini şöyle belirtmektedir:

> Yabancı kanallar vardı. Türkiye'de çok az kanal vardı…bir arkadaşım… "sen oyun oynarken çok konuşan birisisin", ben oyun oynarken gerçekten konuşurum videolarımdaki gibi. "Sen de bu işi yaparsan tutturursun" diye konuştu. Aslında benim başlangıçta hiç yapasım yoktu, çünkü çok vakit alan bir şey, ama bir başladım, hem eğlendim, çünkü oyun oynamayı çok severim ben. Oradan bir başladım, tuttu gitti zaten, öyle devam etti. Bana yardım eden olmadı. Grafiklerim, video ses montajım dahil her şeyi ben yapıyorum, her türlü maddi külfeti ben karşılıyorum.

Oyun yorumculuğu işini yürütebilmek için en önemli aracın kaliteli bir mikrofon (profesyonel ses kaydı stüdyolarının kullandığı kalitede), kulaklık, mouse, klavye ve bilgisayar olması gerektiğini belirten Burak Şahin, başlangıçta sıradan mikrofon ve kulaklık kullandığını şimdi ise, sponsorları aracılığıyla bu malzemeleri elde ettiğini belirtmektedir. Okula gitmediği zaman, günde 6-7 saat oyun oynadığını, ilk sponsorunu kendi bulduğunu, bazı şirketlerin kendi teklifleriyle geldiğini (Karadeniz, Milliyet, 2015) belirten Şahin, sponsorları ve reklam yaptığı firmalarla olan bağlantılarını şöyle açıklamaktadır:

> 5 sponsorum var, her biri ile ayrı anlaşmalarım var tabi. *Razer* ile olanı söyleyebilirim. *Razer* dünya devi, istediğim ekipman karşılığında bir anlaşma yaptım. Çünkü *Razer* ile bir klavyesi 500 tl mikrofon 400 dolar reklamı ise belli bir ücret karşılığında hazırlıyoruz. Örneğin, *Playstore* ben şu oyunu vereyim sen videosunu çek diyor. Daha doğrusu ben oyunları onlardan istiyorum.

[24] İsveçli 25 yaşındaki Felix Kjellberg, 2012'de 'PewDiePie' adıyla YouTube'da açtığı video kanalıyla 38 milyon kişiye ulaştı, geçen yıl 6 milyon 500 bin Euro gelir elde etti. Kısa sürede geniş bir hayran kitlesi edinen genç, milyonlarca Euro kazanmaya başladı. 2014 yılında yayınladığı video görüntülerinden 63 milyon kron (yaklaşık 6 milyon 500 bin avro) gelir elde etti. Kjellberg'nin ilk yıl yayınladığı video görüntülerinden 7,2 milyon kron (yaklaşık 800 bin avro) kazandığı açıklanmıştır (38 milyon takipçili YouTube fenomeni, 1 yılda 6,5 milyon Euro kazandı, 2015)

[25] Bir tür atari oyunu.

> Benim oyunum, taksitle şöyle alınabiliyor, bunu video içinde belirt diyor. Ben de video içinde bir görsel hazırlıyorum bu oyun 5 tl taksitle alabilirsiniz gibi, görselleri ben ayarlıyorum. Reklam yaptığım firma bayağı var, devamlı çalıştığım firmalar var, örneğin *İz Mobil* işim var. Özellikle online oyunlarla çok çalışmalar oluyor. Şu anda Türkiye'nin bireysel olarak en büyük kanalıyım ben, oyun alanında değil sadece. Önümde iki kanal var Cem Yılmaz var, bir de bir müzik kanalı adını tam hatırlamadığım. Bu iki kanal bireysel olmadığı için kurumsal kanallar olduğu için, şu anda benim dışımda bireysel kanal yok bu derecede gelişen Türkiye'de. Bu, güzel bir şey. Sponsorlar ve iş teklifi yapmaya gelen insanlar önce buna bakıyordur tabii. İzlenme, aboneliğe göre sponsorların beni seçmesinde daha önemli. Yani ne kadar izlenirseniz o kadar başarılısınızdır. Bence aboneliğin o kadar önemi yok, mesela benim aylık izlenme oranım 25-30 milyon. Ne kadar izlenirseniz o kadar reklam yapabilme potansiyeliniz var.

Görüldüğü gibi yeni bir iş sahası olan "oyun yorumculuğu" küçük yaşta bir çocuğun eğlenmek amacıyla başladığı, sonrasında "iş"e dönüştürdüğü bir alan haline gelmiştir. Televizyonun rating oranlarında olduğu gibi çok izlenmesi, reklam almasında önemli bir unsur olmuştur. Dolayısıyla dijital oyun endüstrisi, oyunun üretiminin dışında başka yeni istihdam alanları yaratmaktadır. Burak Şahin, oynadığı oyunların videolarını öncelikle kendi sevdiği oyunlardan seçtiğini, ama bazen izleyicisine sorarak, bir tür anket yaparak da belirlediğini, oyunlarda kültürel olarak bilgi edindiğini, örneğin GTA'da *Scarface*'deki[26] veya *Red Ball* oyununun gerçek hayatta bazı şeylerle dalga geçtiği örnekleriyle açıklamıştır. Görüldüğü gibi hem oynayan hem de oyun oynayarak kazanç elde eden bir birey olarak, "bilgi elde etme" edinimi dahi "eğlenme"yi temel alarak açıklamaktadır. Dijital oyun oynamanın kişilerarası ilişkileri zayıflatan yeni bir gençlik yarattığını savunan eleştirilerin haksız olduğunu ise şöyle savunmaktadır:

> GTA San Andreas'ı multiplayer online olarak çok uzun süre oynadım ve oradan çok fazla arkadaşlıklar edindim. Şu anda oradan görüştüğüm birçok arkadaşım var. Hatta onların oyun kanalları bile var. Zaten bizim jenerasyonun, daha doğrusu benim takıldığım ortamdaki insanların, bu tarzda oyun kanalı işlerine girmesi çok. Samp[27] diye kısaltılan modu çok uzun süre oynadım. Ardından GTA IV çıkmıştı ama, GTA IV'ün online'ı mesela o kadar iyi olmamıştı. Çünkü istenilen kıvamda değildi. Fakat onu da oynadım. Ama GTA V çıktığında şu anda halâ oynuyoruz, 'online'ında yine birçok arkadaşla görüşüyoruz ve oradan bir sürü insanla tanışabiliyorsunuz, sadece bunlar Türk de değil yabancı insanlar da. Çünkü oyun içinde sesli de konuşabiliyorsunuz ve sosyalleşebilmek için çok iyi bir yer. Ben birçok arkadaşımı oradan tanıdım. Mesela şu anda bir sürü sayamayacağım isim var. Benim dışarıda arkadaşlarım da var. Sosyal ortamdaki arkadaşlarımla halen görüşüyorum, dışarıdaki arkadaşlarımla o kadar görüşmüyoruz mesela. Buluşuyoruz da. On senelik arkadaşım var, bir başkasıyla iş de yapıyoruz, birlikte bir oyun geliştiriyoruz. Klan adı verilen topluluklar vardı birlikte gelip oynadığınız. Oradakilerle beraber buluşma ve etkinlikler çok yaptık. Sanal ortamla gerçek hayat birleşik herhangi ayrı bir durum yok. Sadece sanalda kalan insanlar değildi hiçbir zaman.

Görüldüğü gibi oyun, birleştirici bir unsur olarak gençleri bir araya getirmekte, eskinin "mahalle"de oynayan çocuklarının zaman ve mekânın genişlediği "sanal mahalleler"de bir araya geldiği görülmektedir. Araştırmamız sırasında GTA V oyunun eleştiri aldığı ve ABD basınında sıklıkla tartışma konusu olan en önemli konu olarak oyunda şiddet ve cinsellik öğelerinin aşırı biçimde kullanılmasıydı. Bu nedenle görüşmemiz sırasında bu konuya ilişkin ayrıntılı sorular özellikle Burak Şahin'e yöneltildi ve oyunlarda başarısız olmasının kendisini nasıl etkilediği, dijital oyunların bağımlılık yaratması, yarar/zararlarıyla ilgili olarak şu tespitler alındı:

> Oyunlarda başarısız olduğum bir şey pek olmadı aslında, çünkü başladığım bir oyunu bitiririm genelde. Bir bölümü bir kere geçemezsiniz, bir defa daha yaparsınız. Bir daha yaparsınız. Fakat mesela şöyle bir şey olmuştu bir keresinde GTA Vice City döneminde bir bölüm vardı yapamıyordum. Bir gün, bayağı bir uğraşmıştım. Bir helikopter göreviydi. Hatta yaptığımda rüyama girmişti, bu helikopter neden gitmiyor gibisinden. O tarz şeyler olmuştu ama öyle çok da beni aşırı etkileyen bir şey bu zamana kadar olmadı… Zararları var bence, bazı firmalar bunu bilerek yapıyor mesela *Hatred* [28]diye bir oyun vardı Dream'de[29] yasaklandı mesela. Oyunun temel işi insan öldürmekti. Böyle bir oyun yapmanın amacı nedir? Bu oyunu neden yaptıkların anlamadım. Oyunda bir karaktersiniz ve hep birilerine işkence ediyorsunuz. Başka oyunda hiç bir şey yok. Bir hikâyesi yok, bir amacı yok, sadece insan öldürmek ve bir ailenin evine bomba atıyorsun, orada insanlar ölüyor, çok saçma geldi bana, sadece para kazanmak için yapmaları da. Oyun dünyasının adını karalayan oyunlar da bu tarz firmalar bence. Çocuklarda bundan etkilenir

[26] 1983 yönetmenliğini Brian De Palma'nın yaptığı ABD yapımı film. Buradaki sahnelerin GTA Vice City oyunundaki sahne ve konuşmalarla benzerliği bulunmaktadır (Gta Vice City Easter Eggs, t.y.).
[27] GTA San Adreas içinde kurulduğunda oyunun online oynanmasını sağlayan mod.
[28] Masum, suçlu herkesi öldürme üzerine kurulu oyun (Katliam Yanlısı Oyun Hatred Steam Yeşil Işık Yolunda, 2014).
[29] Dream TV, 2003 yılından beri yayın yapan müzik kanalıdır.

> bence. Ne güzel, çünkü çıkıyor sokağa bir onu öldürüyor bir bunu öldürüyor polis geliyor, onu öldürüyor, arabasını çalıyor, bir yere vuruyor, bu tarz oyunlar zararlı bence, psikolojiyi etkiler.

Bu açıklamalardan şiddetin bir amacı olması durumunda meşruiyeti olabileceği sonucuna ulaşabiliriz. Oyun içinde mantıklı bir açıklaması olmayan şiddet zararlı, GTA V oyunundaki gibi oyun için kazanımları olan ve gerçek yaşam simülasyonu olarak dozu ayarlanmış şiddet unsurundan ise zarar gelmeyeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla şiddetin normal yaşamda yaşanan şiddet unsurlarıymış gibi oyunda yerleştirilmesiyle ideolojinin hegemonik işleyişini gerçekleştirdiğini görülmektedir. Ayrıca Burak Şahin, oyundaki *Trevor* karakterinin şiddet öğelerini temsil eden karakter olarak eylemlerine ilişkin düşüncelerini ise şöyle belirtmiştir:

> Videomda bile Trevor'ın işkencelerini engellediğim anlar oldu. Trevor'ın işkence yaptığı bir bölüm var, hani yapasınız gelmiyor. Bayağı beter bir sahne, tırnak sökmekten elektrik vermeye kadar çok değişik işkenceleri var. Çok abartı geldi bana mesela o bölüm, çok da gerek var mıydı bilmiyorum, mesela oraya bir ses efekti koyup geçebilirlerdi. Göstermeleri çok gerekli miydi bilemiyorum, biraz abartıya kaçmış gibi. Ayrıca oyunda cinsellik unsuru da bayağı bir artmış diğer oyunlara göre. Bence bunlar çok da gerekli değildi. Çünkü dünyada da oyun oynayan kitle belli, çoluk çocuk diyebileceğimiz kitle de oynuyor, 20 yaş üstü insan da oynuyor ama daha çok çocuklar bence. Ben daha çok çılgınca neler yapılabilir ona bakıyorum. Mesela motorla binanın üstüne çıkmak, mesela bisikletle uçağın üzerinde gitmek gibi şeyler şöyle bir açayım katliam yapayım tarzında çok fazla bir şeyim olmuyor. Polisten kaçma güzel oluyor eğlenceli oluyor. Gerçekte sinirlendiğim bir şey oluyorsa ben gerçekte faaliyete geçiyorum oyunda bu zamana kadar böyle bir şey yapmadım.

Görüldüğü gibi görüşmemizde, şiddet öğeleri gereksiz ve aşırı ölçüde olmadığı sürece kabul edilebilir olarak algılanmaktadır. Aslında gündelik yaşam içinde şiddete "maruz kalmak veya tanık olmak" hemen hemen her gün en azından kitle iletişim araçlarıyla (televizyon vb) sağlanmaktadır. Bunun yansıması olarak değerlendirebileceğimiz oyunda şiddet unsurunun ölçüsü bu gündelik yaşam pratiklerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, heyecan, macera yaşamak, dijital oyun oynamanın en önde gelen nedenleri arasında yer almaktadır. Araştırmamızın konusu olan GTA V oyununu diğer dijital oyunlardan ayıran önemli özelliklerini bir oyun yorumcusu olarak belirtmesini istediğimizde ise, oyunun reklam metninde yer alan bir ifade biçimiyle, oyunun diğer oyunlardan farkı açıklanmakta ve bu da aslında oyunun hedeflediği başarıya ulaştığını bize göstermektedir:

> GTA V, çok gerçekçi bir hayat simülasyonu, gerek grafikleriyle gerek içerisinde yapabileceklerimizle bu eğlenceli de bir oyun, içerisinde ne istiyorsunuz yapabiliyorsunuz. Ben mesela bir traktöre binip tarlaların orada gezebilirim ya da bir uçaktan paraşütle atlayabilirim. Bunlar eğlenceli ve insanın yapmak istediği şeyler, kim gidip bir uçağı kaldırıp uçaktan atlayıp paraşütle süzülebilir? Ama ben bunu bir oyunda istediğim zaman ve isteğim yerde yapabiliyorum. Bu çok hoşuma giden bir durum olmuştur her zaman. Ayrıca GTA V, üç farklı karakter sunuyor bir karakterde kısıtlı kalmıyorsunuz. Her yaşam tarzını görüyorsunuz aslında. Oyunun başlarında özellikle bir karakterimizi çok fakir Amerika'da getto dediğimiz yerlerde yaşıyor. Michael zengin bir yerde, Trevor bir kasabada yaşıyor ve size bu üç hayatı da gösteriyor. Ben burada yaşasaydım ben de buralarda bir yerlerde olacaktım, bu hayatta böyle işte diyebiliyorsunuz. Onlar da güzel faktörler.

Bu açıklamaların da gösterdiği gibi GTA V oyunu, tanıtımlarında söz verdiği eğlenceyi oyuncusuna sunmaktadır. Oyunun araştırmada hedeflediğimiz temel varsayımı olan kültür endüstrisi olarak hegemonik işleyişini sağlayıp sağlamadığına ilişkin sorularımıza yönelik yanıtlarda, dijital oyunların içinde yaratılan evrende yapılanların, yaşananların etkili olduğu fakat aslında farkında olmadan metinlerarası biçimde işleyen hegemonyanın (filmlerden dijital oyun alanına aktarılan) yer aldığı görülmektedir:

> Oyunun Amerika'da geçmesi beni pek fazla ilgilendiren bir durum değil. Ben oyun nerede geçiyor diye bakmıyorum. Oyunun içinde bana neler sunuluyor. Bunlara bakıyorum. Mesela *Dying Light*[30] diye bir oyun vardı, Harran'da geçiyordu ve normalde olmayan bir yer. Bu oyunu oynayan çok fanatiklerde oldu beğenmeyenlerde. Örneğin *Driver San Francisco* diye bir oyun vardı. *San Francisco*'da geçiyordu ama GTA gibi tutmadı mesela. Oyunun nerede geçtiği önemli değil. Önemli faktör ama, neler yapabildiğin oyunda ve neler sunduğu daha önemli benim için. Aslında ben şundan rahatsızım. Bu insanlar bunu yapabiliyor senelerdir yapıyorlar 10 yıldır, neredeyse 20 yıldır GTA serisi var. Ama bizim ülkemizde böyle bir şey yok. Mesela bir *Mount and Blade*[31] serimiz var Türklerin yaptığı. Onun dışında bizim özgür olarak oynayabildiğimiz ve bir şeyler yapabildiğimiz oyunlar yok. Biz yapsaydık bizimki de İstanbul'da geçerdi mesela. Çok da güzel olurdu ama henüz yapan yok.

[30] Sabah gazetesindeki habere göre, Warner Bross tarafından 29 Ocak 2015 ABD ve 30 Ocak 2015 Avrupa'da satışa çıkan oyun, zombi virüsünün yayıldığı dünyada karantinaya alınan Urfa'nın Harran ovasını mekân olarak kullanmıştır (Ülker, 2015).

[31] 2010 yılında bir *TaleWorlds* (2005) adlı Türk firması tarafından, ABD ve Türkiye'de piyasaya sürülmüş konusu ortaçağda geçen, ulusların birbiriyle savaştığı karakterlerin rollerine girilerek oynanan oyundur (TaleWorlds Entertainment, t.y.).

Temelde istenilenin oyundaki heyecan ve oyuncuya "neler sunduğu" ilgili olduğu belirtilmiş olsa dahi, oyun metni incelendiğinde Los Angeles, San Fransisco ve Las Vegas'ın temel alındığı GTA V oyununda hem mekân hem karakterler, hem öykü hem de kültür öğelerinin oyuncuya sunduğu unsurların başka mekân ve kültür unsurlarının olduğu bir oyun içinde beklediklerini sunamayacağı açıktır. Aslında metinlerarasılık unsurunun yarattığı ideolojik hegemonya, "bana neler sunuyor" sorusuna verilen yanıtta yansımasını bulmaktadır. Diğer yandan Burak Şahin, karakterler içinden kendini "delikanlı çocuk" olarak betimlediği karakter Franklin'e yakın görmektedir. Böylelikle, oyunlardaki karakterle özdeşim kurduğu karakteri, sosyo-ekonomik durum, kişisel özellikler vb. etkenlere göre belirlemektedir. Şu an bilgisayar programcılığı alanında eğitim alıyor olmasına rağmen, bölüm değiştirip Psikoloji bölümüne geçmek istemesini ise, "Psikoloji iyi bölüm, bizim ülkemizde ne olacağı belli değil…en azından elimde güzel bir iş olması bakımından Psikoloji bölümünü bitirip iyi bir işim olsun istiyorum" demekle aslında yaptığı işin geleceğinden emin olmadığını göstermektedir. Türkiye'de oyun sektörünün geleceğinin belirsiz olmasına rağmen bu konuda hedefleri olduğunu da ifade etmektedir:

> Türkiye'de ben, kendim bir şeyler yapacağım inşallah. Şu an üzerinde çalıştığım oyunlar da var geliştirmekte olduğum oyunlar da var. Türkiye'de bu işin gelişmesi için kendim elimden gelen her şeyi yapacağım, o anlamda bir şirket kuracağım, yabancı oyunlar neden Türkçe olmasın ki? Türkçe olmaya başladı oyunlar Türkiye'den neden daha fazla oyun çıkmasın? Oyun, bence insanlık için çok önemli bir şey, insanların canlarının sıkıldıkları ve üzüldükleri noktada mesela bir filmin içinde olmak istediklerinde, oyunlar en ön sırada geliyor. Çünkü orada yaşayan hayat sizin bayatınız oluyor, bir anda orada ne oluyorsa sizin kararınız oluyor. Bunlar çok güzel şeyler. Oyun Türkiye'de de dünyadan daha iyi noktalara gitmeli. Türkiye'de inşallah çok daha güzel şeyler olur.

Dijital oyunlar, başka ve alternatif kültürel üretimlerin, temsil pratiklerinin ve/ya yaşam tarzlarının da olanaklı olabileceği kültürel mücadele alanıdır. Bu nedenle Türkiye'de dijital oyun üretim olanaklarının desteklenmesi ve bu endüstriyel ürüne bir an önce sadece "oyun" olarak bakılmaktan vazgeçilmesi, üretim sürecinin uzun vadeli ve kapsamlı oluşu, pazarlama stratejilerinin önemi, anlatıların neleri içerdiği, neleri dışarıda bıraktığı ve farklı kullanım pratiklerinin varlığı gibi hususlara dikkat edilmelidir. Üstelik bu kültür endüstrisi alanına "üretici" olarak var olunmak isteniyorsa, küresel pazarda varolmanın koşulları için küreyerelin işletme stratejisine de vakıf olmak gerekmektedir (Binark ve Sütçü, 2008, s. 207). Böylece birey, makbul ve gözetilen, korunan ve kollanan, sürekli gözetim altında tutulan edilgen vatandaştan, davranışlarının ve kanılarının toplumsal sorumluluğunu üstlenen katılımcı ve etkili yurttaşa dönüşebilir. Sorun oyun oynamak veya oynamak, oynatmamak değildir: temel mesele, farkında olarak dijital oyun oynamanın gerçekleşmesidir. Bu temelde de, Milli Eğitim Bakanlığı'na, yeni medya okuryazarlığı izlencesi ve uygulamaları geliştirmeye, ebeveynleri ve eğiticileri dijital oyun kültürü, yeni medyanın olanakları, olasılıkları ve riskleri konusunda bilgilendirici yetişkin eğitimleri düzenlemeye görevler düşmektedir (Binark, 2009). Bu nedenle gençlerin yeni medyanın olanaklarını kullanabilme kapasitesini daha iyi yürütebilecekleri ve dünya pazarında yer alabilecekleri olanakların sağlandığı bir endüstrinin Türkiye'de oluşturulması gerekmektedir.

7. SONUÇ

Oyun, insanın doğasında olan özellikleri gerçekleştirdiği alandır ve evrensel olarak zaman ve uzamdan bağımsız biçimde, insanın "özne" olarak var olduğu yanılsamasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, teknolojinin gelişmesi veya insanlığın tarihsel olarak geçirdiği evreler, oyunun temel unsurlarının devam etmesine engel değildir. İnsanlar zevk almak, toplumsallaşmak, oyun araçları olarak oyuncaklar kullanmak gibi oyunun unsurlarını kullanmaktadırlar. Kullanılan araçlar olarak "oyuncaklar" değişiklik gösterse de insanlar oyun oynamaya devam etmektedirler ve edeceklerdir. Dijital oyunlar simülasyonlar yaratır. Genç veya çocuk (oyuncu), bu simülasyonlar içinde kültür hegemonyasına maruz kalmaktadır. Araştırmamızda GTA V'in bu maruz kalmanın gereklerine uygun içeriğe sahip olan bir dijital oyun olduğu görülmüştür. Çalışmamız, dijital oyunlardaki şiddet unsurunun "somut" düşünceye sahip daha küçük yaştaki çocuklar ve "soyut" düşünme becerisine ulaşmış fakat ergenlik döneminin psikolojik özelliklerine sahip gençler üzerinde farklı etkilere sahip olabileceğini kabul etmekle birlikte, şiddetle gerçek yaşamda karşılaşan bireyin, sadece dijital oyunlardan kaynaklanan bir şiddet edimine giremeyeceği varsayımdan hareket etmiştir. Bundan daha önemlisi, tüm kültür endüstrisi ürünlerinde gerçekleştiği gibi dijital oyunların da, bu oyunları üreten kültürün hegemonik olarak ideolojisini yerleştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Dijital oyunlar, büyük bir endüstri olarak ideolojik içeriklere sahip ve izleyiciyi "izleyici" olarak bırakmayıp, yaratılan hipergerçekliğin içine dahil etmesinden dolayı daha etkin biçimde kültürün hegemonik inşasının kurulabildiği alanlardır. Bu nedenle, dünyada devasa bir sektöre dönüşmüş olan dijital oyun alanına Türkiye'nin de bir an önce önem vermesi gerekmektedir.

Diğer yandan çağımızın yeni oyun araçları ve mekânları olan dijital oyunlar, yeni istihdam/iş alanları da ortaya çıkarmaktadır. Bunlardan biri olan oyun yorumculuğu ise "seyretme" eyleminin aslında oyunu daha iyi öğrenme için bir öğretici konumundaki "oyun yorumcu"sunun eğlendirici biçimde oyunun kurallarını öğreten bir alan olarak işlev gördüğü görülmektedir. Oyunu oynayarak uzmanlaşan ve aynı zamanda çalışmamızda görüşme yaptığımız oyun yorumcusunun "şovmenlik" olarak tanımladığı "oyun yorumculuğu" dünyada elde ettiği gelir

bağlamında düşünüldüğünde simülasyon mekânlarının yarattığı yeni meslekler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, çeşitli yönleriyle gelişmeye devam eden bu alanın incelenmesi, araştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmamız yapılacak diğer çalışmalara kaynaklık etme umudunu taşımaktadır.

Kaynakça

Batı , U. (2011). Sekizinci Sanatın İnşası: "Dijital Oyunlar Kesişiminde Postmodenizm, Tüketim Kültürü, Üst Gerçeklik, Kimlik ve Olağan Şiddet. G. T. Ünal, & U. Batı içinde, *Dijital Oyunlar* (s. 3-33). İstanbul: Der Yayınlar.

Baudrillard, J. (2014). *Simülalr ve Simülasyon.* (O. Adanır, Çev.) Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Bener, S. S. (2013). *Antikçağda Oyun ve Oyuncaklar.* İstanbul: Kitap Yayınevi.

Binark, M. (2009, Kasım 15). *Oynamak mı Oynamamak mı Yoksa Bütün Mesele Bilerek Oynamamak mı? Medya Okur Yazarlığı Neden Gerekli?* 07 05, 2015 tarihinde Dijital Oyun Kültürü: https://dijitaloyun.wordpress.com/2009/11/15/oynamak-mi-oynamamak-mi-yoksa-tum-mesele-bilerek-oynamak-mi-yeni-medya-okuryazarligi-neden-gerekli/ adresinden alındı

Binark, M., & Bayraktutan, G. (2011). Dijital Oyun Kültürü Haritasında Oyuncular:Dijital Oyuncuların Habituslarıve Kariyer Türevleri. A. T. Aydemir (Dü.) içinde, *Katılımın "e-hali" Gençlerin Sanal Alemi* (s. 3-30). İstanbul: Alternatif Bilişim.

Binark, M., & Sütçü, G. B. (2008a). *Kültür Endüstrisi Olarak Dijital Oyun.* İstanbul: Kalkedon.

Binark, M., & Sütçü, G. B. (2008b). Türkiye'de İnternet Kafeler: İnternet Kafeler Üzerine Üretilen Söylemler ve Mekân-Kullanıcı İlişkisi. *Amme İdaresi Dergisi, 41*(1), 113-148.

Castells, M. (2013). *Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, I. Cilt Ağ Toplumunun Yükselişi.* (E. Kılıç, Çev.) İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Çalışkan, O. (2014). Kamusal Alan Bağlamında Ağ Toplumu ve Yeni Kamusal Alan Arayışı. *1*(1), 41-62, http://iletisimdergi.maltepe.edu.tr/index.php/iled/article/view/3.

Çelen, N. (5 Kasım 2013). Elektronik Medya'daki (Filmler, Diziler, Video Oyunları)İmgelerin Çocukların Heyecanları Üzerindeki Etkileri. H. Yavuzer (Dü.), *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi.* içinde *1*, s. 311-319. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Fink, E. (2015). *Bir Dünya Sembolü Olarak Oyun.* (N. Açа, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi Yayınlatı.

Full Tracklistof songs on Grand Theft Auto V Soundrack Revealed. (2013, October 03). 07 03, 2015 tarihinde Gigwise: http://www.gigwise.com/news/84727/full-tracklist-of-songs-on-grand-theft-auto-v-soundtrack-revealed adresinden alındı

Grand Theft Auto karakterler. (t.y.). 07 01, 2015 tarihinde GTATürk.com: http://gtaturk.com/gta-v-karakterler adresinden alındı

Grand Theft Auto V . (t.y.). 06 30, 2015 tarihinde Wikipedia: ://tr.wikipedia.org/wiki/Grand_Theft_Auto_V adresinden alındı

Grand Tehft Aouto V Is Coming. (2013, 31 Ocak). 06 30, 2015 tarihinde Rockstar Newswire: http://www.rockstargames.com/newswire/article/48591/grand-theft-auto-v-is-coming-9172013.html adresinden alındı

Grand Tehft Aouto V Is Coming Spring 2013. (2012, Ekim 30). 06 30, 2015 tarihinde Rocstar Newswire: http://www.rockstargames.com/newswire/article/45951/grand-theft-auto-v-is-coming-spring-2013.html adresinden alındı

Grand Theft Auto kronolojisi. (t.y.). 07 25, 2015 tarihinde Vikipedi: https://tr.wikipedia.org/wiki/%C5%9Eablon:Grand_Theft_Auto_kronolojisi adresinden alındı

GTA IV için Yepyeni Bir Grafik Modu "RAGE". (2011, 09 19). 07 02, 2015 tarihinde BSC Bölüm Sonu Canavarı: http://www.bolumsonucanavari.com/Haberler-GTA_IV_icin_Yepyeni_Bir_Grafik_Modu_RAGE-19850.htm adresinden alındı

GTA V'in Ana Karakterini Ned Luke mu Seslendiriyor? (2011, Kasım 11). 07 02, 2015 tarihinde GTATürk.com: http://gtaturk.com/gta-vin-ana-karakterini-ned-luke-mu-seslendiriyor/ adresinden alındı

GTAV PC: New Release Date, First Screens and System Specs. (2015, Ocak 13). 06 30, 2015 tarihinde Rocstar Newswire: http://www.rockstargames.com/newswire/article/52374/gtav-pc-new-release-date-first-screens-and-system-specs adresinden alındı

GTA 5 Tanıtım Videosu. (t.y.). 07 01, 2015 tarihinde https://www.youtube.com/watch?v=fpH0XVVQbmk adresinden alındı

GTA V Tarihin Yapımı En Pahalı Oyunu. (2013, 09 19). 07 03, 2015 tarihinde Cnn Türk : http://www.cnnturk.com/2013/bilim.teknoloji/teknoloji/09/19/gta.v.tarihin.yapimi.en.pahali.oyunu/724004.0/ adresinden alındı

GTAV Updates: Online Heists Coming March 10, GTAV for PC Coming April 14. (2015, Şubat 24). 06 30, 2015 tarihinde Rockstar Newswire: http://www.rockstargames.com/newswire/article/52394/gtav-updates-online-heists-coming-march-10-gtav-for-pc adresinden alındı

Gta Vice City Easter Eggs. (t.y.). 07 14, 2015 tarihinde OyunXy: http://oyunxy.blogspot.com.tr/2015/04/gta-vice-city-easter-eggs.html adresinden alındı

Hamza CTZ Aziz @CTZ. (2013, 02 05). *Grand Theft Auto V: Everything Is Bigger And Better*. 06 30, 2015 tarihinde Destructdid: http://www.destructoid.com/grand-theft-auto-v-everything-is-bigger-and-better-252852.phtml adresinden alındı

Katliam Yanlısı Oyun Hatred Steam Yeşil Işık Yolunda. (2014, Aralık 15). 07 14, 2015 tarihinde Oyungezer: http://oyungezer.com.tr/haber/39445-hatred-steam-yesil-isik adresinden alındı

Gümüşoğlu, F. (t.y.). *Bilgisayar Oyunlarında Şiddet, Çocuklar ve Gençler.* 06 2015 tarihinde Eğitimsen Org: http://www.egitimsen.org.tr/ekler/4e226065ae7d89bdbb93e2411604f98_ek.pdf adresinden alındı

Huizinga, J. (2013). *Homo Ludens, Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme.* (M. A. Kılıçbay, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Karadeniz, F. (2015, 01 17). *O Oynuyor İnsanlar Seyrediyor.* 07 03, 2015 tarihinde Milliyet: http://www.milliyet.com.tr/o-oynuyor-insanlar-seyrediyor/cumartesi/haberdetay/17.01.2015/1999746/default.htm adresinden alındı

"*Kinect" nedir?* (2012, 05 16). 07 11, 2015 tarihinde Teknolojı Oku: http://www.teknolojioku.com/haber/kinect-nedir-3537.html adresinden alındı

Kobina, A. (2005, July 25). *The flight software that 'trains the terrorists'*. 07 25, 2015 tarihinde MailOnline: http://www.dailymail.co.uk/news/article-357006/The-flight-software-trains-terrorists.html adresinden alındı

Öztürk, T. (Yaz 2014). Küreselleşme ve Ağ Toplumları Odağında Bilgi ve İletişim Teknolojileri ile Eğitim. *Bartın Üniverstiesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 224-237.

Pembecioğlu , N. (5 Kasım 2013). Gelecek Kurguları ve Medya Algıları. *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi. 1*, s. 397-444. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Scammell, D. (2012, Kasım 8). *GTA 5 - All the Game Informer details*. 06 30, 2015 tarihinde Videogamer: http://www.videogamer.com/xbox360/gta5/news/gta_5_all_the_game_informer_details.html adresinden alındı

Sezen, T. İ., & Sezen, D. (2011). Dijital Oyunların Tarihinin Dönüm Noktaları: Oyunlar, Yorumlar, Teknolojik ve Toplumsal Gelişmeler. G. T. Ünal, U. Batı, G. T. Ünal , & U. Batı (Dü) içinde, *Dijital Oyunlar* (s. 249-286). İstanbul.

Shawn Fonteno. (tarih yok). 07 02, 2015 tarihinde t.y.: gta wiki: http://gta.wikia.com/Shawn_Fonteno adresinden alındı

Max Payne. (t.y.). 07 03, 2015 tarihinde Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Max_Payne adresinden alındı

Mod Nedir? Nasıl Yüklenir? (t.y.). 07 10, 2015 tarihinde Baha'nın Minecraft Maceraları: http://mcbaha.com/post/17312127664/mod-nedir-nasil-yuklenir adresinden alındı

Ned Luke. (t.y.). 07 02, 2015 tarihinde IMDb: http://www.imdb.com/name/nm0902623/ adresinden alındı

Rocstar Games. (t.y.). 07 03, 2015 tarihinde Giant Bomb: http://www.giantbomb.com/rockstar-games/3010-1194/ adresinden alındı

Rockstar North. (t.y.). 07 03, 2015 tarihinde Giant Bomb: http://www.giantbomb.com/rockstar-north/3010-1408/ adresinden alındı

Rockstar rocks star: Dan Houser Full Interview. (2010, October 5). 07 03, 2015 tarihinde Not Times Tech: http://nottimestech.blogspot.com.tr/2010/10/rockstar-rocks-daily-star-dan-houser.html adresinden alındı

Smith, T. (2005, August 11). *'Grand Theft Auto' cop killer found guilty*. 07 10, 2015 tarihinde The Register: http://www.theregister.co.uk/2005/08/11/gta_not_guilty/ adresinden alındı

Steven Ogg. (t.y.). 07 01, 2015 tarihinde IMDb: http://www.imdb.com/name/nm1476804/ adresinden alındı

TaleWorlds Entertainment. (t.y.). 07 14, 2015 tarihinde https://www.taleworlds.com/en/Content/Company adresinden alındı

Technology. (2009, November 13). *Dan Houser Interview* . 07 03, 2015 tarihinde TheTimes Technology: http://www.thetimes.co.uk/tto/technology/article1859790.ece adresinden alındı

Türkiye'de ve Dünyada Dijital Oyunlar Sektörü Hakkında Genel Rapor. (2013, Mart 18). 07 05, 2015 tarihinde Dijital Oyun Kültürü: https://dijitaloyun.wordpress.com/2013/03/18/turkiyede-ve-dunyada-dijital-oyunlar-sektoru-hakkinda-genel-rapor/ adresinden alındı

Ülker, K. (2015, 01 10). *Urfa'yı zombiler bastı.* 07 14, 2015 tarihinde Sabah: http://www.sabah.com.tr/cumartesi/2015/01/10/urfayi-zombiler-basti adresinden alındı

Yeni GTA V İncelemeleri Yayımlandı: Yeni Bilgiler, Özellikler ve Daha Fazlası. (2013, Mayıs 3). 07 03, 2015 tarihinde RTURK: http://rockstarturk.com/2013/yeni-gta-v-incelemeleri-yayimlandi-yeni-bilgiler-ozellikler-ve-daha-fazlasi adresinden alındı

Yengin, D. (2010). *Dijital Oyunlarda Şiddet Kavramı: Yeni Şiddet.* İstanbul: Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

38 milyon takipçili YouTube fenomeni, 1 yılda 6,5 milyon Euro kazandı. (2015, Temmuz 4). 07 12, 2015 tarihinde T24: http://t24.com.tr/haber/38-milyon-takipcili-youtube-fenomeni-1-yilda-65-milyon-euro-kazandi,301788 adresinden alındı

ITICAM 2015

Dijital Çağın Belgesel Sinemaya Getirdiği Fırsatlar Ve Yenilikler

Şermin Tağ Kalafatoğlu
Güzel Sanatlar Fakültesi, Ordu Üniversitesi, Türkiye
tagsermin@gmail.com

ÖZET
Belgesel sinemanın gelişimini tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan toplumsal gelişmelerden ve medya teknolojisindeki yeniliklerden ayrı olarak değerlendirmek mümkün değildir. Belgesel yapımların ve belgesel film yapımcısının rolünün ne olduğuna ilişkin cevaplar bu tarihsel perspektifte tekrar tekrar gözden geçirilmektedir. Farklı platformlarda izlenmesi için (sinema perdesi, televizyon ya da çevrimiçi ortamlar) üretilmiş olan belgesellerde sosyal, politik, estetik ve teknolojik açıdan önemli olan ve devam eden değişikliklerin içeriğine bakıldığında; yeni dijital üretim, kurgu ekipmanı, televizyon formatlarındaki artış, sinemasal özelliklerdeki patlama, çekimlerin çeşitli video paylaşım platformlarında yayılması gösterilmektedir.

Belgesel sinema dünyasına dijital çağın getirdiği yenilikler yapım öncesi, yapım aşaması, yapım sonrası ve dağıtım aşamaları olarak özetlenebilir. Görece olarak ucuz olan dijital teknoloji, belgesel üretim sürecine dâhil olmak isteyenlerin sayısını ve çeşitliliğini arttırmıştır. Film yapımcıları, çeşitli kesimlerden aktivistler, bu alanda olmak isteyen yenilikçiler, dünyanın farklı yerlerinden olan girişimciler gibi farklı kesimden olanlar belgesel yapımlarda etkin olmak için bu alana giriş yapmaktadır. Yapımın yanı sıra dağıtım ve sergileme açısından da dijital teknolojiler belgesel yapımlara yeni platformlar sağlamaktadır. Seyirci kitlesine erişmek için geleneksel iletişim kanallarına ihtiyaç ortadan kalkmaktadır.

Bu çalışmada dijital teknolojinin geleneksel belgesel film yapımına getirdiği yenilikler üzerinde durulmaktadır. Dijital çağda belgesel film yapım aşaması ve yapım sonrası süreçte maliyetlerin düştüğü ve düşük bütçeli yapımları gerçekleştirmenin önünün açıldığı görülmektedir. İnternetin alternatif bir iletişim platformu olması konusuna yöneltilen eleştiriler göz önünde bulundurularak belgesel yapımlar üzerindeki etkileri üzerinde durulmaktadır. Günümüzde medya kanallarının artmasıyla birlikte daha sofistike hale gelen izleyici eğleneceği filmler değil kendisini zorlayacak, meydan okuyacak belgesel yapımların arayışındadır.

Anahtar Kelimeler: Belgesel sinema, dijital teknoloji, dijital ve çevrimiçi belgeseller, belgeselin yeni formları.

Opportunıtıes And Innovatıons Introduced By Dıgıtal Age In Documentary Fılms

ABSTRACT
It is not possible to evaluate development of the documentary film separately from social developments that emerged in the historical process and innovations in media technology. Answers on what the role of documentaries and documentary filmmakers are revised again and again in this historical perspective. The documentaries that have produced to be watched on different platforms (such as movie screen, television or online media) have important and ongoing social, political, aesthetic and technological changes. These changes include new digital production, new editing equipment, booming in cinematic features, and sharing footage on different video sharing sites.

The innovations of the digital age to the documentary film world can be summarized as, pre-production, production, post-production and distribution stages. Relatively inexpensive digital technology increased the number and diversity of those who want to be included in the documentary production process. Filmmakers, activists, wannabes and entrepreneurs from different parts of the World acces to the production of documentary field in order to gain an active role. In addition, digital technologies in terms of production as well as the distribution and exhibition, is providing a platform to documentaries. Finding potential audience is now possible without relying on traditional channels.

This paper focuses on the innovations that come with the digital technology to the traditional documentary filmmaking. In the digital age, production and post-production of documentary film costs has fallen. it's observed that producing low budget documentaries is possible. Although we need to consider that the internet has been criticized by the scholars about its limitations on being an alternative public sphere. At the present day, the audience who become more sophisticated as a result of increased number of media channels seek for the challenging documentaries not for the entertaining content.
Key Words: Documentary film, digital technology, digital and online documentaries, new forms of documentaries.

HAREKET EDEN GÖRÜNTÜLERİN BAŞLANGIÇ YILLARI

Anlatımı, hareket halindeki görüntüler aracılığıyla sağlama sanatı olarak tanımlanabilecek ve sözcük anlamı da hareketi kaydeden gereç olan sinemanın keşfi bir kişinin çabası sonucunda değil, son yüzyılların birçok önemli buluşunda olduğu gibi, çeşitli araştırıcıların birbirini izleyen uzun çabaları sonucunda gerçekleşmiştir (Onaran, 1999, s.6) .

Sinemanın ilk yıllarında Fransa'dan Almanya'ya Amerika'dan İngiltere'ye kadar uzanan öncülerinin bu yeni aracın teknik ve anlatım olanaklarını keşfetmeye yönelik yaptıkları denemeler içerisinde özellikle Fransa ve onu takip eden Amerika'daki öncülerin çalışmaları başı çekmektedir. Bu ilk denemeler sinemanın Çin, Japonya, Latin Amerika ve Sovyetler Birliği'nde yerleşmesi ve gelişmesinin önünü açmıştır. Sinemanın ilk yıllarındaki öncülerinin yaptığı bu denemeler aynı zamanda film türlerinin de başlangıcıdır. Belgesel film türünün ortaya çıkışı sinemanın doğuşuna denk gelmektedir. Auguste ve Louis Lumiére kardeşler Paris halkına 28 Aralık 1895 tarihinde Grand Café'de ilk defa hareket eden görüntüleri gösterdiklerinde, izleyici gündelik hayatlarında tanık oldukları olayları beyaz perdede izlemiştir. Bunlar trenin gara girişinden, fabrikadan işçilerin dağılmasına, sokak görüntülerinden farklı ülkelere gönderdikleri kameramanlar sayesinde çektikleri gündelik yaşamı yansıtan görüntülere kadar çeşitlilik taşımaktadır (Nowell-Smith, 1996, s. 3).

Bütün bu gelişmelerin hiç biri teknolojik gelişmelerden bağımsız olarak düşünülemez. Sinema teknolojik karakteriyle öne çıkan bir sanat formu olma özelliğine sahiptir. Sinemanın dolasıyla belgesel sinemanın teknolojik öncülerine bakıldığında bunun hareket yanılsaması yaratan çeşitli araçlara, oyuncaklara ve algının sürekliliği üzerine yapılan çalışmalara kadar gittiği görülmektedir. Görsel imgenin algılanması üzerine yapılan deneyler 1820'li yıllarda İngiltere'de Thomas Young, Charles Wheatstone, Peter Mark Roget, William George Horner, Michael Faraday ve Sir John Herschel; Avusturya'da Simon Ritter von Stampfer; Belçika'da Joseph Antoine Ferdinand Plateau tarafından gerçekletirilmiştir. Yapılan bu deneysel çalışmaları gözün hareket yanılsamasına dayanan araçların geliştirilmesi takip etmiştir. Dr. John Ayrton Paris 1825'te Thaumatrope'u, 1828'de Faraday optik bir oyuncak olan Faraday çarkını, 1829'da Joseph Antoine Ferdinand Plateau Phenakistiscope'u ve saniyede 16 karenin hareketin devamlılığı yanılsamasını keşfetmiş, Horner 1834'te Zootrope'u ve Baron Franz von Uchatius 1853'te Projecting Phenakistiscope'u geliştirmiştir. (Barsam, 1992, s. 7).

Optik prensipler üzerine yapılan bu deneyler imgelerin birbiri üzerine sarkmasına neden olan görme özelliğine, hareket olmayan yerde hareket varmış gibi algılanmasına yaslanmaktadır. Sinemanın teknik olarak gelişimi algının sürekliliği üzerine yapılan bu deneysel çalışmaların yanı sıra foto-hassas bir yüzeyde fotoğrafın üretilmesi, kaydedilmesi ve sabitlenmesi konusundaki fotografi üzerine yapılan araştırmalara dayanmaktadır. Fotoğraf, teknik olarak ve kelime anlamıyla ışığın statik temsili, yeniden üretimi ya da ışıkla yazmaktır (foto ışık, graphy yazmak, temsil etmek, çizmek anlamlarına gelmektedir). İnsan gözünün algıladığı şekilde gerçeğe sadık olarak ışığın ve gölgenin kayıt edilerek kalıcı görüntünün korunması için yapılan çalışmalar sinemanın gelişimini önceleyen önemli teknolojik gelişmelerin içerisinde yer almaktadır. Aristoteles'in karanlık kutunun (camera obscura) çalışma prensiplerine teorik referansta bulunması, Ibn al-Haytham'ın bunu 9. yüzyılda daha detaylı bir şekilde ele alması, 15. yüzyılda mimar Brunelleschi'nin konuyla ilgili çalışmaları ve Leonarda da Vinci'nin çizimleri görüntülerin kayıt edilmesine giden yolda atılan önemli adımlardır. Joseph Nicephore Niepce 1822'de ilk fotoğrafı üretmiş, William Henry Fox Talbot ve Louis Jacques Mandé Dauguerre bu alanda önemli adımlar atmışlardır (Barsam, 1992, s. 9; Abisel, 2010, s. 22).

1800'lü yılların ortalarında çeşitli fotoğrafçı ve araştırmacılar ilk hareketli fotoğrafları çekmek yolunda girişimlerde bulunmuşlardır. Edward Muybridge (1830-1904) hayvanların ve insanların hareketlerinin ardaşık anlarını kayıt etmek için bir dizi kamera kullanmıştır. Etienne- Jules Marey (1830-1904) de tek bir fotografik yüzeye hareketin çoklu pozlamasını gerçekleştirmiştir. Kuşlarla ilgili yaptığı çalışmalarında Muybridge'in yöntemini kullanması olanaksız olduğundan yakın arkadaşı Jules Jansen'in (1824-1907) geliştirdiği bir aygıt olan fotoğrafik tüfeği kullanır. Hem Muybridge'in hem de Marey'in amacı zamanı durdurarak hareketi parçalara ayırarak incelemektir. Durağan görüntülerden hareket yanılsamasının yaratılması hedeflerinin dışındadır. Hatta bir keresinde Marey Lumiérelere Cinématographe ismini verdikleri icatlarının ilgi çekici olmadığını, çünkü gözün gördüğünü neredeyse aynen tekrar ürettiğini, kendisinin ise görünmezin peşinde olduğunu söylemiştir. (Betton, 1994, s.6; Campany, 2008, s. 22).

Hareketli görüntüye giden yolda algı yanılsamasına dayanan optik oyuncaklardan fotografik görüntünün kaydı için geliştirilen araçlara kadar her bir icadın önemi büyüktür. Teknolojideki gelişmeler sinemanın başlangıç yıllarından beri büyük önem taşımaktadır. Sinemanın anlatım olanaklarını etkileyen mihenk taşı niteliğindeki teknik gelişmeleri şu şekilde özetleyebiliriz; sesin senkronize olarak kayıt edilmesi 1920'lerde; rengin sinemanın anlatım diline eklenmesi 1930'larda (technicolor process 4); yeşil ekran 1940'larda; hafif ve taşınabilir çekim ekipmanının geliştirilmesi, sesin görüntüyle birlikte kayıt edilebilmesi 1950'ler ve 1960'larda; daha ucuz film

stokunun kullanımı 1980'lerde; filmlerin tüketimini ve dağıtımını etkileyen İnternetin 1990'larda; hafıza kartlarına ve dahili depolar ile dijital kameraların kullanımı 2000'li yıllarda yaşan gelişmelerin içerisindedir.

TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN ANLATIM OLANAKLARINA ETKİLERİ

Sinemanın başlangıç yılları aynı zamanda belgeselin yapımların da başlangıcını oluşturmaktadır. Sinemanın ilk yıllarında film gösterimlerinde belgesel sayısı kurmaca filmlerden fazladır. Ancak bu oran 1907'den sonra değişmeye başlamış ve kurmaca filmlerin sayısı hızla artarken, izleyici ilgisi de bunlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Belgesel türü ise, seyirciyi etkileyen ve karlı bir endüstrinin yaratılmasını sağlayan kurmaca filmler olduğundan bir kenara itilmeye başlamıştır. Sinemada gösterim imkânı yakalamakta ve finansal destekleyici bulabilmekte savaş veren belgesel bu dezavantajlara rağmen çeşitli formlar ve teknikler geliştirmeyi de başarabilmiştir. (Cowie, 1971, s.170; Barnouw, 1983, s.21). Sinema tarihindeki teknolojik gelişmeler var olmak için mücadele veren belgesel filmlerin anlatım olanaklarını şekillendirmiştir. Bu açıdan belgesel sinemanın tarihindeki teknolojik gelişmeler açısından önemli kırılma anlarını değerlendirmek gerekmektedir.

Sesin senkronize kayıt edilmesi kurmaca filmlerde olduğu gibi belgesel yapımların içeriğini de etkilemiştir. İnsanların kendi sesleriyle konuşmaya başlamaları, -konuşan insanlar- belgeselcileri uzun zamandır teknik yetersizliklerden ötürü giremedikleri bir alana sokmuştur. Ancak senkronize ses, spontane kullanımı sağlamak için çok hantal bir ekipmana gereksinim duymaktadır. Bu nedenle kamera insanları konuşturmak yerine bir şeyler yaparken çekmektedir. Bu hantal çekim ekipmanından kurtulmak için 1950 ve 1960'lı yılları beklemek gerekmiştir. Ses ve görüntüyü kayıt eden ekipmanın daha hafif olmasının belgesel filmlerin anlatım olanaklarına etkileri bu yıllardan sonra görülmektedir. 1960 yılına doğru 16 mm film ekipmanı iki kişilik bir ekiple film çekimine izin verir hale gelmiştir. Daha hafif bir ekipmanla, film için gerekli materyal ve senkronize olarak kaydedilmiş ses elde edilmeye başlanmıştır. Kolay kullanım olanağı sunan, 16 mm ekipman sinemacıları özgürleştirirken hızla 35 mm'nin yerini almıştır. Ayrıca ekipmandaki hafiflemeyle birlikte tripod kullanımında azalma yaşanmaktadır. Ancak hafiflik beraberinde kolay hareket etmeyi getirememiştir. Bunu önünde ses ve görüntünün aynı anda kaydında gerekli olan kamera ve ses kayıt cihazının arasındaki kablo engeldir. Rahat hareketin sağlanması için bu kablonun ortadan kaldırılması ve senkronizasyon tekniklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu konuda belgesel film alanında yapımları da olan teknik açıdan denemeler yapan Robert Drew ve Richard Leacock gibi isimler çalışmalar gerçekleştirmektedir. Yapılan birçok denemeden sonra 1960'a gelindiğinde tatmin edici sonuçlar elde edilmiştir (Jaffe, 1965, s. 43; Barnouw, 1983, s.235-236).

Görüntü ve ses kayıt eden cihazların teknik olarak geliştirilmesi ve daha hafif hale gelmesiyle belgesel film yapımcısı konusunu daha rahat bir şekilde takip eder hale gelmiştir. Bu gelişmeler doğrudan sinema (direct cinema), özgür sinema ve cinéma vérité, candid eye olarak ifade edilen yapım türlerinin ortaya çıkışına ön ayak olmuştur. Bu yeni belgesel akımın en belirgin özelliği sokağa inip, eylemin ve olayların içinde bulunmasıdır. İngiltere, Fransa, Kanada ve Amerika'daki belgesel film yönetmenleri gelişen yeni teknolojilerin yardımının yanı sıra yaratıcısının siyasi gündemine hizmet etmek amacıyla doğmuştur. Senkronize ses kullanımı kurgu sitilini de etkilemiştir. Sessiz film kurgusunda yapılan çekimlerin parçalanması, sonra bir araya getirilerek "film zamanı"nın oluşturulması giderek değer kaybetmeye başlamıştır. Konuşma ile birlikte "gerçek zaman" bunun yerini almaya başlamıştır. Belgeselcilerin teknik gelişmeler ile önlerinde yeni bir dünya açılmıştır. (Handman, 1999; Enright 2000; Saunders, 2014; Barnouw, 1983).

Video, yeni bir ifade olanağı olarak 1970'lerde belgesel film aktivitelerini genişlemiştir. Bu kolay kullanımlı ekipman sayesinde film alanından olmayan herhangi biri de başarılı görüntüler elde edebilecek hale gelmiştir. Küçük video kameralar romancının kâğıt ve kalemi kullanmasındaki gibi bir özgürlük getirmiştir. Video teknolojisinde yaşanan gelişmeler sayesinde elde edilen çekimlerin kalitesi artmış, böylelikle belgeselcilik alanında da yeni bir sayfa açılmıştır. 1980'li yıllarda daha önceleri ayrı ayrı idare edilmesi zorunlu olan ses ve görüntüde, mikrofonla birlikte yapılan video kameralarda bir değişim yaşanmıştır. Bu devam eden gelişmeler bağımsız belgesel çalışmalarına hız vermektedir. (Jacobs, 1979, s. 516; Barnouw, 1983, s.287).

DİJİTAL GELİŞMELER

Sinema endüstrisi kurgudaki, görüntü ve sesin kayıt edilmesindeki bütün dijital gelişmelere rağmen hala sinema salonlarında George Eastmen'ın Edison'un 1892 yılında icat ettiği Kinetescope'u için geliştirdiği 35mm perforeli filmlerini kullanmaktadır. Bu format büyük perdede yapılan gösterimler için geçerliliğini geçen zamana rağmen korumaktadır. Bu çelişkili durumu bir tarafa koyarsak belgesel film dünyasını etkileyen dijital gelişmelerin neler olduğuna daha yakından bakıldığında bunların özellikle yapım sürecini ve dağıtım sürecini etkileyen teknolojiler olduğu görülmektedir (Sorenssen, 2008, s. 49).

1990'lı yıllarda gerçekleşen ve medya teknolojisini etkileyen en önemli gelişme analogdan dijital medyaya geçilmesi ve World Wide Webin (www) tüm dünyaya yayılmasıdır. 1990'lı yıllarda film ve televizyon endüstrisi analogdan dijital teknolojiye geçiş yapmıştır. Bu dönüşüm ilk önce kurguda daha sonra da kamera teknolojisinde

gerçekleşmiştir. Dijital teknolojilerde yaşanan ve profesyonel medya ekipmanını etkileyen bu önemli gelişmeler kısa bir zaman içinde daha geniş bir pazara tüketicilerin ve amatörlerin kullanımına doğru açılım gerçekleştirmiştir. Analog Video-8 ve Hi-8 formatların yerini, Mini-DV kaset olarak dijital kaset formatları almıştır. Bunların yanı sıra DVD ya da hard disklere doğrudan kayıt etme olanağı da bulunmaktadır. Dijital olarak yaşanan bu gelişmeler içerisinde özellikle büyük önem taşıyanı dijital video kurgu teknolojisinin tüketici ürünü olarak pazardaki yerini almasıdır. Buna örnek olarak Apple'ın iMovie kurgu programı verilebilir. iMovie, OS X işletim sistemi ile birlikte masaüstü ya da dizüstü bilgisayarlarda görece olarak gelişmiş kurgu olanaklarının kullanımını sağlamaktadır. Amerikalı film yapımcısı Jonathan Caoutte'un 2004 yılında Cannes Film Festivali'nde oldukça büyük bir etki yaratan belgesel filmi Tamation'un kurgusu, tamamen iMovie yardımıyla yapılmıştır. Bunların yanı sıra önemli bir diğer teknolojik ilerleme de cep telefonlarında yaşanan gelişmelerdir. Çok kısa bir sürede cep telefonları geleneksel telefondan dijital medya merkezine dönüşmüştür. Telefon olarak çalışmalarının yanı sıra, müzik, cep bilgisayarı, kamera vb. fonksiyonlarını içeren araçlara dönüşmüşlerdir. Cep telefonlarında çekilen filmler sosyal paylaşım sitelerine yüklenerek izleyicisiyle buluşmaktadır (Sorenssen, 2008, s. 51).

Dijital teknoloji prodüksiyon ve post-prodüksiyon süreçlerindeki maliyetleri önemli ölçüde azaltmıştır. Düşük maliyetlerde film yapımı ve bunların gösterimi için çeşitlenen medya kanalları da daha sofistike izler kitlesinin ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir. Film yapımının yanı sıra dağıtım sürecinde de yaşanan dijital gelişmelerin etkisi görülmektedir. İnternetin dağıtımda kullanımı pazarın yeniden şekillenmesine yol açmıştır. Bu özellikle de geleneksel medya kanallarının dışında kalan film ve video yapımcılarını etkilemiştir. World Wide Web'in gelişmesi Avrupa ve Kuzey Amerika'da geniş bant servislerinin genişlemesiyle çeşitli alternatif dağıtım olanakları ortaya çıkmıştır. Kişisel bilgisayarlar önemli dağıtım kanallarına dönüşmüştür. Bu sayede de geleneksel televizyon ve kablolu kanallarda dağıtım olanağı bulamayan biçim ve içerikteki yapımların önü açılmıştır (Sorenssen, 2008, s. 51).

Belgesel filmler bağımsız kurmaca filmlerle eşit olarak kendilerini konumlandırarak izleyici kitlesine ulaşmak için onlardan çeşitli pazarlama stratejileri ödünç almaktadırlar. Film yapımcısının ünlü olmasını filmin reklamını yapmakta ve satmakta kullanan belgesel filmler bulunmaktadır. Bu Morgan Spurlock, Michael Moore, Nick Broomfield, Spike Lee, Sydney Pollack ve Kevin Macdonald tarafından izleyiciyi filme çekmekte kullanılmaktadır. Ancak geniş bir izleyici kitlesine erişen ve yüksek gişe getirisi olan bu belgesel yapımlar büyük bir buzdağının görünen yalnızca küçük bir kısmıdır. Geri kalan belgesel yapımların seyircilerine dijitalleşmenin sağladığı olanakların dışında sınırlı sayıdaki kanalları ve pazarlama stratejilerini kullanarak ulaştıkları görülmektedir. Bunların içerisinde festivaller, ödül törenleri, izleyenlerin filmle ilgili bilgiyi çevresiyle paylaşması ve film eleştirmenlerinin yapımı değerlendirmesi yoluyla filmin pazarlanması bulunmaktadır. Bu yapımların izleyicisine dijital gelişmelerin olduğu bir dönemde hangi platformlar üzerinden ulaştığına daha yakından bakılabilir (Vicente, 2008, s. 272).

Belgesel filmlerin dağıtımında çalışma çerçevesinde özellikle DVD ve Video on Demand (VoD) gibi yeni platformların etkisi üzerinde durulmaktadır. Daha ucuz ve elverişli olan bu ortamların varlığı izleyicilerin izleme alışkanlıklarını çeşitlendirmiş, dağıtım kanallarını değişime uğratmış ve belgesel için uzun vadeli yeni türde iş planları geliştirmesine yol açmışlardır.

Peter Broderick, Paradigm Consulting'in başkanı 2006 yılında Amsterdam'daki Uluslararası Belgesel Film Festivali'nde geleneksel dağıtım yollarının; yapım üzerindeki kontrolün dağıtımcıya geçmesi, gişe başarısı zayıf bir açılıştan sonra dağıtımcının motivasyonunda azalma olması, yapımın video olarak gösterim olanaklarının kaybı ve çapraz teminatlı anlaşmalardan ötürü kar kaybı gibi dezavantajları olduğuna dikkat çekmektedir. Broderick, belgesel filmlerin dağıtımında geleneksel kalıpları kıran yeni modellerin neler olduğu konusuna açıklık getirmiştir. Dijital sinema gösterimlerinin, DVD satışlarının ve VoD'un yeni platformlar içerisinde olduğunu ifade etmektedir. (aktaran Vicente, 2008, s. 273).

Belgesel yapımcılarının DVD ve VoD haklarından elde edecekleri gelirler son derece karlı olabilmektedir. Çevrimiçi dağıtım, belgesel film yapımcılarının aradaki aracıları çıkartarak asıl kar sağlayanlar olmasını garantilemektedir. Ayrıca bir diğer avantajlı durum da film yapımcısının filmlerinin haklarından yararlanacak olan ana özne konumuna gelmesidir. Bu, film üzerindeki haklarından feragat etmeden gerçekleşmektedir. Çevrimiçi dağıtımda dikkat edilmesi gereken bunun belgeselin çekirdek izler kitlesine ulaşacak bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Robert Greenwald'ın belgesel yapımları Outfoxed: Rupert Murdoch'un War on Journalism (US, 2004), Uncovered: The War on Iraq (US, 2004) ve Wal-Mart: The High Cost of Low Price (US, 2005) bağımsız olarak DVD'leri satışa çıktıktan sonra sinemalarda gösterimini garantiye almıştır. Outfoxed isimli yapımın binlerce DVD'si özel gösterim için çeşitli gruplara satılmış daha sonra yapımla ilgili bilgi kulaktan kulağa yayılmış ve çevrimiçi yapımla ilgili değerlendirmeler yayınlanmıştır. DVD'nin piyasaya çıkışını takip eden iki ay içinde 200 binden fazla satış gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde bir pazarlama stratejisiyle yeni dijital ortamlara

odaklanarak dağıtımı yapılan ve başarılı olan başka yapım örnekleri de bulunmaktadır. DVD ve VoD platformları belgesel filmlerin izleyicisi ile buluşması için yeni ortamlar sağlamanın yanı sıra filmlere genel kamunun ilgisini çekerek geleneksel gösterim yollarının da açılmasını sağlayabilmektedir. (Vicente, 2008, s. 274).

VoD kullanarak dağıtımı yapılan belgesel yapımlar da bulunmaktadır. VoD platformları içerisinde televizyon kanalları ve çevrimiçi ortamlar bulunmaktadır. Bu ortamlar içerisinde yer alan televizyon kanallarından France Arte, Canal +, FR3 ve Documentary Channel gibi yayıncılar belgeseller için VoD servisi sağlamaktadırlar. Ayrıca VoD servisi sağlayan çevrimiçi ortamlara bakıldığında bunların izleyiciye istedikleri filmi istedikleri dilde alt yazılı ya da dublajlı bir şekilde ulaşma olanağı sağladığı görülmektedir. Artan bir şekilde belgesel izleyicisi uluslararası festivallerde başarılı olan veya Oscar adaylığı gibi büyük organizasyonlarda yer alan belgesel yapımları izlemek istemektedir. Ancak geleneksel dağıtım ağı bu filmlerin dünyanın her yerinde gösterime girmesini sağlayamaya bilmektedir. Çevrimiçi platformlarda VoD ile belgesellerin dağıtımının gerçekleşmesi yalnızca güncel olan yapımlara değil aynı zamanda belgesel tarihinin klasiklerine de istenildiği zaman erişimi sağlamaktadır. Dağıtım kanallarında yaşanan çeşitlilik izleyici için de önündeki film seçeneklerinin ve bunları izleyeceği platform seçeneklerinin artması anlamına gelmektedir.

Çevrimiçi VoD platformlarından biri olan Normadsland.com gibi web siteleri kaliteli belgesel yapımlara içeriğinde yer vermektedir. Ayrıca televizyon ve sinema gibi dağıtım kanallarının sansür nedeniyle kapalı olduğu yapımlara da çevrimiçi dağıtım yolu açık bulunmaktadır. Örneğin Ken Fero'nun 2001 yılı belgesel yapımı Injustice gözaltında ölümlerden bazı polisleri sorumlu tutmaktadır. Polis Ferasyonunun uyarılarına karşı bir sinema salonu filmi göstermeye karar vermiş ve bunun sonucunda filmin diğer gösterileri iptal edilmiştir. Tüm zamanların en çok indirilen belgesel yapımlarından birisi de 9/11 komplo teorilerine ilişkin olan Loose Change (ABD, 2006) isimli yapımdır. Film ilk olarak webde Nisan 2005'te konulmuş, Mayıs 2006 tarihi itibariyle 10 milyon izleme rakamına ulaşmıştır (Vicente, 2008, s. 276).

Çevrimiçi VoD gibi kanalların dışındaki sosyal paylaşım ağları insanların amatör yapımlarını paylaşabilmesi için olanak tanımaktadır. YouTube ve Google Video dağıtımın gerçekleştiği bu kanallara örnektir. Çevrimiçi bu dağıtım kanallarının yükselişiyle birlikte paylaşılan çevrimiçi videolarda da bir artış gerçekleşmiştir. Bu yapımların ortak özelliğine bakıldığında süre olarak kısıtlı oldukları, amatör yapım değerlerini taşıdıkları, estetik biçimin yapım aşamasında ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda belirlendiği, televizyon ya da sinemada hiçbir zaman gösterim olanağına sahip olmadıkları görülmektedir. Bu özellikler taşıyan yapımlar, coğrafi olarak dağınık haldeki kişileri belgesel izlemek ya da üretmek gibi ortak amaçlar doğrultusunda bir araya getirerek yeni türde topluluklar ortaya çıkartmaktadır. Bu türde topluluklara örnek olarak dünya genelinde katılımcıyı cezbetmesiyle YouTube ya da daha küçük ölçekli olarak İngiltere kaynaklı belgesel film yapımcılarını bir araya getiren çevrimiçi topluluk olan FourDocs örnek olarak verilebilir. FourDocs sitesi yeni belgesel film yapımcıları için bir başlangıç noktası, film yapımı konusunda çekim aşamasından kurguya öğretici ipuçlarına yer veren bir platform, önde gelen belgeselcilerle görüşmelerin yer aldığı ve stok kliplere de yer veren bir kaynaktır (Birchall, 2008, s. 279).

Dijital çağın belgesel filmlerin yapım ve dağıtım sürecine etkilerinin değerlendirirken, yapım sürecine katılan farklı kesimleri de ele almak gerekmektedir. Dijital üretim ve dağıtım maliyetlerin düşmesini sağlamaktadır. Dijitalleşme film yapımına farklı alanlardan olan insanların giriş yapmasını sağlamıştır. Bu kesimlerin içerisinde ücra köşelerde, telefon bağlantıları bile olmayan yerli halklar da bulunmaktadır. Avustralya'da Aborjinlerin ve onlarla çalışan avukat ve film yapımcısı David Vadiveloo'nun başlattığı interaktif proje Us Mob buna iyi bir örnektir. Proje çerçevesinde bölgedeki gençlere video eğitimi verilmiş ve içlerinde ödül kazanan Beyond Sorry (2003) ve Bush Bikes (2001) gibi belgesellerin de olduğu altı yapım gerçekleştirilmiştir. Projenin web sitesi Arrente'de yaşayan yerli halkın tarihlerini ve kültürlerini daha geniş izleyiciye ve yaşlı kuşakla yabancılaşma yaşayan genç kuşak ve daha sonra gelecek olanlara ulaştırmak açısından önem taşımaktadır (Ginsburg, 2006, s. 131).

Farklı bölgelerde yaşayan toplulukların kendi hikayelerini paylaştıkları ve bunları dijital ortamlarda yayınladıkları yapımların yanı sıra kişisel hikayelerini daha geniş kesimlere duyurmak amacıyla çevrimiçi videolar üreten ve bunları web sitelerine koyarak genel kamunun erişimine açan girişimler de bulunmaktadır. Çevrimiçi ortamlarda yer alan ve belgesel yapımlarla ortak bazı özellikler paylaşan bu videoların içerisinde video bloglar yer almaktadır. Yazılı olan blogların görüntülü versiyonları olan bu yapımlarda "vlogger"lar hayatlarıyla ilgili çeşitli detayları paylaşmaktadır. YouTube bu türde videoların yüklenmesine izin vermekte bunları izleyenlerin video olarak cevap vermesine de olanak tanımaktadır (Birchall, 2008, s. 282).

Bu sesli ve görüntülü öz sunumlar belgeselin sahip olduğu geleneksel toplumsal rolden; Paul Rotha'nın ifadesiyle belgeselin sahip olduğu kürsü rolünden uzaklaşarak içe dönüş ve günah çıkarış olarak değerlendirilebilmektedir. Renov (2004) bu konuya daha farklı bir yaklaşım getirmektedir:

> …video itiraflar hegomonik olmayan bir bağlamda üretilmekte ve değiş tokuş edilmektedir. Bu yapımlar kişinin kendisini anlamasında ve iki taraflı iletişimde güçlü araçlar olabilirler. Bu videolar, kültürel üretim ve tüketimin birbirinin içinde eridiği ve etkileştiği, medyanın insanların arasındaki ayrımları çok büyük farklılıklar gibi göstermek yerine anlamaya yardımcı olduğu daha ütopik bir ortama olanak sağlayabilirler.

Çevrimiçi ortamlarda yayınlanan bu videoların bazıları belgesel olarak adlandırılan yapımların sınırlarını zorlar nitelikte olmakla birlikte dijital çağda yaşanan gelişmeler beraberinde yeni yapım biçimlerini, dağıtım ve tüketim olanaklarını dolaşıma sokmaktadır. İzler kitle hem daha fazla yapımla hem de daha fazla kanalla buluşmaktadır. Aynı zamanda daha fazla amatör yapımcı belgesel film alanına giriş yapmaktadır. Bu görüntülerden oluşan yığında dikkatlerin kaliteli yapımlara çekilmesi konusunda mevcut zorluklara dikkatleri çeken araştırmacılar da bulunmaktadır. Sorenssen (2008), bu konuda YouTube'u örnek olarak vermektedir. YouTube'un temel probleminin sinyal-gürültü oranı olduğunu, yüklenen her videonun gülen bebeklerin, şaklabanlık yapan ev hayvanlarının ev yapımı videolarıyla popüler film ve TV şovlarını taklit eden videolardan oluşan bir yığın karşısında bir yer bulabilmek için mücadele ettiği belirtilmektedir. Habermas konuyla ilgili şunları dile getirmektedir:

> İnternetin kullanımı iletişimin bağlamını hem genişletmiş hem de parçalara ayırmıştır. Bu nedenle otoriter rejimlerdeki entelektüel yaşam üzerinde yıkıcı etkiye sahip olabilmektedir. Ancak aynı zamanda, daha az resmi olan iletişimin yatay çapraz bağları geleneksel medyanın başarılarını zayıflatmaktadır. Bu anonim ve dağınık haldeki kamuoyunun belirli konularda ilgisinin odaklanmasını sağlamaktadır. Vatandaşlara herhangi bir anda aynı konulara konsantre olmalarına imkân tanımaktadır. İnternetin tarafından sağlanan eşitlikteki artış için ödediğimiz bedel, editöryel süreçten geçmemiş olan hikâyelere dağınık erişimdir. Bu ortamda entellektüeller tarafından yapılan katkılar dikkat çekme güçlerini kaybetmektedir (aktaran Sorenssen 2008).

Sanal ortamların yığınlara dönüşmesi ve bu yığın içerisinde dikkatleri çekmenin güçlüğüne ilişkin eleştirilere rağmen sahip olduğu demokratik potansiyel ve kullanıcısına verdiği güç; kitlesel medyaya erişim imkânı olmayan amatörlere geniş kitlelere seslerini duyurmak için fırsatlar vermesinde yatmaktadır. Bu türde milyonların erişimine ve içerik üretimine açık olan kanallar, dijital prodüksiyon ekipmanındaki ekonomik ve teknolojik gelişmelerle bağlantılı olarak anlamların, deneyimlerin ve ifadelerin film aracılığıyla iletilmesinin önünü açmaktadır.

SONUÇ

Sinemanın tarihsel sürecinde, hareketin devamına ilişkin algısal yanılgı üzerine yapılan deneyler ve geliştirilen optik cihazlardan fotografik görüntünün elde edilmesi için atılan her adımın ve her icadın önemli olduğu görülmektedir. Kitlelere yönelik gerçekleştirilen bir sanat olan sinemanın anlatım olanaklarını keşfi sürecinde belgesel yapımlar, gerçek hayatın içinden çıkan hikâyelere ağırlık vermiş ve kurgusal olan yapımlardan ayrılmışlardır. Belgesel sinemanın başlangıcı sinemanın başlangıcı olup, ilk filmler gündelik hayatı yansıtan çekimlerden oluşmaktadır. Bu başlangıç yıllarında gösterime giren filmlerin içerisinde belgesel yapımlar ağırlık taşırken zaman içerisinde bunun yerini kurmaca yapımlar almıştır. Hareket eden görüntünün icadı başlangıçta gelecek görülmeyen bir yatırım alanı olarak düşünülmekteyken kısa bir zamanda büyük bir endüstriye dönüşüm gerçekleşmiştir. Bu endüstri içerisinde belgesel yapımlar yaşanan teknolojik gelişmelerden etkilenerek varlıklarını sürdürmektedir.

Teknolojik alandaki gelişmeler belgesel yapımların anlatım biçimlerinden, prodüksiyon ve post prodüksiyon sürecine, dağıtım aşamasından film yapımcılarının çeşitliliğine kadar geniş bir alanda etkisini göstermektedir. Yaşanan her bir teknolojik gelişme hem yapım sürecini etkilemekte hem de pazarı şekillendirmektedir. Örneğin '50'li ve '60'lı yıllardaki görüntü ve sesi kayıt eden ekipmanın daha mobil bir hale gelişi yeni anlatım olanaklarının geliştirilmesinin önünü açmıştır. Video teknolojisinde yaşanan gelişmeler '70'li ve '80'li yıllarda belgesel film yapımcılarını daha özgür hale getirirken 90'lı yıllardan sonra yaşanan dijitalleşme belgesel film alanına tamamen yeni bir soluk getirmiştir.

Yeni teknolojinin belgesel film alanına getirdiklerini dijital prodüksiyon ekipmanının kullanımının kolaylaşması ve erişimin yaygınlaşması, anlatım olanaklarındaki yenilikler, yeni biçimlerin geliştirilmesi, alanın demokratikleşerek farklı kesimlere açılması ve yeni dağıtım kanallarının ortaya çıkması olarak özetleyebiliriz. Geniş kesimden katılımcılar üretim sürecine katılmakta ve yapımlarını geleneksel medya kanalları üzerinden geniş

kitlelere ulaştırmak konusunda daha öncesinde sahip olmadıkları bir özgürlüğe kavuşmaktadırlar. Dijital teknolojilerin ekonomik açıdan elverişlilikleri, bireysel girişimlerin önünü açmıştır. Hem çekim hem de kurgu ekipmanı tüketim pazarında sunulan yeni ve daha ucuz ürünlerle gerçekleştirilebilmektedir. Bu sayede ortaya konulan yapımlar yeni dağıtım kanallarıyla küresel izleyiciyle buluşmaktadır. Dünyanın ücra köşelerinde yaşayan halklar bu kanalları kullanarak kültürlerini ve yaşadıkları sıkıntıların neler olduğunu daha geniş kesimlere yayabilmektedir. Aynı zamanda daha bireysel hikâyeler de bu atmosferde dağıtım olanaklarına kavuşabilmektedir. Dijital çağın sağladığı demokratikleşme özelliği sayesinde ortaya konulan yapımların yoğunluğu eleştirilere maruz kalmaktadır. Ancak geleneksel medya kanallarına erişimleri problemli olan kesimler bu sayede seslerini duyurmak ve farklı formlardaki yapımları dağıtıma çıkartmak üzere bir şansa sahip olmaktadırlar.

Kaynakça

Abisel, N. (2010). *Sessiz Sinema*, Ankara: Deki Yayınları.
Bamouw, E. (1983). *Documentary A History of the Non-Fiction Film*. Oxford: Oxford University Press.
Barsam, R. M. (1992). *Non-Fiction Film: A Critical History*, Indianapolis: Indiana University Press.
Betton, G. (1994). *Sinema Tarihi*, (çeviren: Şirin Tekeli), İstanbul: İletişim Yayınları.
Birchall, D. (2008). Online Documentary, *In T. Austin& Wilma de Jong (Eds.), ReThinking Documentary: New Perspectives and Practices* (pp.278-284), *Glasgow: McGraw-Hill Professional Publishing*.
Campany, D. (2008). *Photography and Cinema,* London: Reaktion Books.
Cowie, P. (1971). *A Concise History of the Cinema Volume 1: Before 1940*, London: The Tantivy Press.
Enright, R. (2000). Cinema verite: defining the moment motion picture review, *Border Crossings,* Vol. 19, no:3.
Geoffrey, N.S. (1996). *Oxford History of World Cinema*. UK: Oxford University Press.
Ginsburg, F. (2006). ReThinking Documentary in the Digital Age, *Cinema Journal*; Fall 2006; 46, I' Research Library Core, pp. 128-133.
Handman, G. (1999). Classic Realism, Part II, Chicago: American Libraries.
Jacobs, L. (1979). *The Documentary Tradition*, New York: W.W. Norton.
Jaffe, P. (1965). Editing Cinema Verite, *Film Comment*, Vol3, No:3, Summer.
Onaran, A. Ş. (1999). *Sinemaya Giriş*, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.
Özön, N. (1964). *Sinema El Kitabı*, İstanbul: Elif Yayınları.
Renov, M. (2004). *The Subject of Documentary*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
Saunders, D. (2014). *Belgesel,* (Çeviren: Ali Nejat Kanıyaş), İstanbul: Kollektif.
Sørenssen, B. (2008). Digital video and Alexandre Astruc's caméra-stylo: the new avant-garde in documentary realized?, *Studies in Documentary Film,* 2: 1, pp. 47–59
Vicente, A. (2008). Documentary Viewing Platforms, In T. Austin& Wilma de Jong (Eds.), *ReThinking Documentary: New Perspectives and Practices* (pp.271-277), Glasgow: McGraw-Hill Professional Publishing.
Vincenti, G. (1993). *Sinemanın Yüzyılı,* (çeviren: Engin Ayça), İstanbul: Evrensel Yayınları.

ITICAM 2015

Educatıon Technology Changıng Face Of School Lıbrary Scıence And Scholarly Communıcatıon Area In K12

Şebnem Gürsoy Ulusoy
(Phd. Candidate)
Advertising Design and Communication, Yeditepe University, Turkey
sebnem.gursoy@yeditepe.edu.tr

Özge Gürsoy Atar
(Phd. Candidate)
Radio and Televison Programming, Kavram University, Turkey
ozge.gursoy@kavram.edu.tr, ozge.gursoy5@hotmail.com

ABSTRACT
The theoretical framework is important to understand communication between technology, communication and school library science changing face of Turkey. "Empowering Learners: Guidelines for School Library Media Programs (AASL, 2009) charges school librarians "to play a leading role in weaving such skills throughout the curriculum so that all members of the school community are effective users of ideas and information" (Johnston, 2015, 17). Changing first start in human culture, the internet is giving a change for people to communicate the World and other people. Find the information is very easy in 21st century but the important difficulties come to same time. This problem is find the true knowledge problem. "The last three decades have been marked by the gradual digitalisation of human culture, knowledge and learning. Evolving digital media and technologies – such as computers, the internet and mobile devices – have been constantly generating new waves of promises and fads." (Markauskaite, 2010, 79). The face of communication and education change with technology. Digital devices and social media is usefull for peoples communication process. Technological artefacts and computers could be useful for assisting with or doing some traditional cognitive tasks. (Markauskaite, 2010, 92). Traditional communication process start with oral culture. Walter J. Ong said that "The Technologizing of the Word" his book of Orality and Literacy. Firstly oral culture start with the first communication process. People telling and memorize the culturel things. Second of them is literacy when the first letter of semitic alphabet using this literacy culture process is starting. "When this is all said, however, about the Semitic alphabet, it does appear that the Greeks did something of major psychological importance when they developed the first alphabet complete with vowels. (Ong, 2002, 5). This research about the 21st century school library science scholarly communication process changing with technological development and case study for Turkey.

KEY WORLD: Scholarly communication, communication, scientific collaboration, new media, academic collaboration, high tech, education technology, edtech, social media.

INTRODUCTION
The theoretical framework is important to understand school library science between technology, and scholarly communication. "The last three decades have been marked by the gradual digitalisation of human culture, knowledge and learning. Evolving digital media and technologies – such as computers, the internet and mobile devices – have been constantly generating new waves of promises and fads." (Markauskaite, 2010, 79). The face of school library science change with technology. Digital devices and social media is usefull for peoples communication process. Technological artefacts and computers could be useful for assisting with or doing some traditional cognitive tasks. (Markauskaite, 2010, 92). Traditional communication process start with oral culture. Walter J. Ong said that "The Technologizing of the Word" his book of Orality and Literacy. Firstly oral culture start with the first communication process. People telling and memorize the culturel things. Second of them is literacy when the first letter of semitic alphabet using this literacy culture process is starting. "When this is all said, however, about the Semitic alphabet, it does appear that the Greeks did something of major psychological importance when they developed the first alphabet complete with vowels. (Ong, 2002, 5). Technology and library is going nearly, one of them is change the other of them change will be. Because reading is open the door of evalution, revolution and development of the World. "Cameron came to the conclusion that school librarians and instructional technology specialists both look for ways to incorporate information technology into the curriculum of the school and provide support and resources for the entire school community and it is this overlap in responsibilities that makes collaboration between the school librarian and the instructional technology specialist important." (Johnston, 2015, 20).

1. SCHOOL LIBRARY SCIENCE
21st century is change the world education system. The new world education system is not a "Oral Culture" or "Writing Culture", this new culture name is "Dijital Culture". Born in dijital world child understanding the world very differently for other genaration. The 21st century teachers first job is understanding this born in dijital world

child. Their communication process is very important and using education technology process is other important thing of this process. Digital technology change the world immediately. Education technology and digital technology using together in K12 (Kindergarden to high school) school area. The classical library science change too. If the teacher using school library regularly their academic achievement to rise up. The school library science change their face to ARGE School Library Center. This library center is research center, new project center, new educational technologies center, scholarly communication and academic achievement center... Marshall McLuhans teory of "Global Village" is heart of this project because of library get a transformation of "Global Village Library". This area is specific education of teacher academic achievement. Reading book, researching data, making a new curriculum model, conecting with other countries teacher, doing digital project all of this things we are doing, using the school library. If the teacher academic achievement rise up, students academic achievement rise up too. This is new Scholarly Communication model of School Library Science. Because next generation education model's first substruction is "Communication". Communication with other, communication with world, communication with their job and other area. Second important part of library is creativity; creative project is very fantastic in school library. Creative science project using book, creative art project using book and other area. Communication and creativity is our Global Village's first model's of education principle. This research analyzing the what is the new education technology and scholarly communication project using in private schools and their school library? Using schools Facebook and Twitter social media authorized page.

2. SCHOLARLY COMMUNICATION

"Social Penetration Theory (called a "stage theory" by Mongeau & Henningsen, 2008), has enjoyed widespread acceptance by a number of scholars in the communication discipline." (West 2010, 169). What is the difference of conventional education and digital education or education technologies? Education technology is useful for communicate all academic and students freely. They are collaborating projects together very easily. Universities use social media, teaching management systems, Tablet technologies for their education systems. Information allocation process has been changed too.

> "First, the dynamic ways in which papyrologists, medievalists, and early modernists engage with the digital primary sources suggests that an emerging model of data curation may be more appropriate than the special collections model on which scholars have traditionally relied when seeking help from librarians and other information professionals about primary sources. Second, the ways that they communicate about these sources with each other and with students and the public alters the publishing functions normally associated with academic publishers. Finally, the lessons of these cases suggest the need for key new elements in the academic infrastructure" (Waters, 2013, 21).

"This changed as technical development entered into a feedback relation with the progress of the modern sciences." (Marcuse, 1968). On the other hand, scholarly communication is changing along technological transaction and people connecting to others very easily and frequently. Marshall McLuhan's approaches this period with his "Global Village" theory. This has opened a new for changing the world with the help of communications. Technological development, new media and digital technology are drivers of this process. "Globalization has been accompanied by the creation of new institutions that have joined with existing ones to work across borders. In the arena of international civil society, new groups, like the Jubilee movement pushing for debt reduction for the poorest countries, have joined long established organizations." (Stiglitz, 2002, 8). Mc Luhans "Global Village" start with internet and social media is the mail part of this "Global Village". Internet is changing face of scholarly scientific collaboration. The people find the other people very easy and they share something with other quickly. Electronic devices and electronic books is another part of communication process. "One Internet company that struggled with the buy/share issue is Infonautics, which offers a product called the Electric Library. The Electric Library offers full text of 150 newspapers, hundreds of magazines, international newswires, radio transcripts, and many other high quality sources of information." (Shapiro, 1999,49). The early decade of 21st century nobody know the social media people using library and card catalog but this perspective change with internet. Academic staff share their news and article very quickly using the social media and internet. "Since the early 1980s, the scholarly community has been witnessing a considerable increase in the use of information and communication technologies. The networked personal computer, e-mail, the internet, of and online databases, the World Wide Web, electronic publications, discussion lists and newsgroups, electronic conferences, digital libraries, and knowbots are but a few of the trends that increasingly influence the daily work of the scientific community." (Olson, 2008, 33).

3. SCHOOL LIBRARIES AND THEIR SCHOLARLY COMMUNICATION FACE

The school librarians changing face of using education technology. This process changing the face of scholarly communication area in schol libraries. "The specific purpose of this study was to identify what is enabling those most accomplished school librarians to thrive in the role of technology integration leader, as well as the barriers they face." (Johnston, 2015, 17). School climateew everytime change with developmental things. 21st century education skills and approach change school libraries and school librarians face and jobs descrption. "If school

libraries have long functioned as sites where students have less-structured and more unmediated interactions with large collections of information, these experiences with traditional media may present good models as educators consider how to approach digital literacy education in new ways." (Losh, 2012, 17).
Th print culture librarian's integrated to new education technology for scholarly area is difficult process but the digital culture immigration librarian's (they are born in a print culture but use technology effectively) use education technology in scholarly communication area. "Research suggests that teachers are less likely than many of their professional peers to have had formative experiences playing games or exploring the Web; they are often creatures of print culture, which is a good thing in many ways, but leaves them less than fully prepared to integrate digital media into their instruction or to be able to advise their students about safe and ethical engagement with the online world." (Losh, 2012, 18). Online world changing the school library science area. First important changing is reading book culture is changed. E-books is important part of school libraries. Second important changing is online database and searching on internet is changing the researching method in school library. Third important changing is librarian communicate with students using online technology. Those are school libraries facebook, twitter and blog pages. "Technology is a major force in the transformation of schools today and librarians are becoming more and more critical to the process of shaping both teaching and learning with technology." (Dotson, 2015, 55). If school librarian using technology successfull and communicate with children fluent, students academic achievement and library utilization is good.
Librarian and their scholarly communication process
Scheme 1 (Christa Harelson Deisler, 2015, 40)

Domain 1: People and Interpersonal Relationships

Enabling Factors	Impeding Factors
-Personal support system at work - Positive working relationship with school administrators - Mentoring or modeling from respected colleagues -Collaborative team work with other teachers -Mutual respect and interdependency of the staff -Recognition provided for work -Encouragement and support from family and friends	-Lack of personal support at work -Passive or active opposition from colleagues or administrators -Tense relationship with principal or school administrators -Lack of collaboration, teachers work on their own -Lack of professional respect from other staff, resentment -No recognition for work -Passive or active disapproval or non-support from family and friends

The librarians goods communication is important for the school and students academic achievement. The education technology specialist librarians first important role is follow the technological development and good communicate with school climate.

4. NEW EDUCATION TECHNOLOGIES IN LIBRARIES

In 21st century technology is changed immediately. Social media, blogs, wikis, reader, kindle and onlie resources is opened the door of new communication process. This communication process based of technological development.

4.1. SOCIAL MEDIA, BLOGS, WIKIS

Facebook, Linkedin, Twitter is the social media fenomen. Sharing the academic news on Facebook. "One way that Facebook may hinder social integration is that the communication tools provided by Facebook might contribute

to a communication skills deficit. The freshman experience provides a wide range of opportunities for freshmen to practice a variety of communication skills that will be useful throughout their academic career and beyond." (Wankel, 2011, 15). Digitalization is changing all of the academic period. The Turkish academic staff find the another academic staff in another countries. Scientific academic collaboration is very easy for using social media. "Digital etnography is among the emerging research methods for understanding and analyzing industry habits in virtual communities such as Facebook, Twitter, and YouTube. Digital ethnography has evolved from habits and norms of virtual communities." (Wankel, 2011, 28). Academic daily news transportation and accessibility is very easy when using Facebook and other social media. "Social media gives study abroad administrators the ability to exchange information with colleagues and experts they usually would not have access to on a daily basis." (Wankel, 2011, 131). Facebook and Linkedin users network for other people is very strong. "Unique situations with regard to travel or visas can be quickly remedied by tapping into a network of people who either have a solution or know someone who can help." (Wankel, 2011, 131). Social media is make a new e-social science. People is more social when using social media. "E-social science is underpinned by a vision of the transformation of research practice into collaborative activity that combines the abilities and resources of distributed groups of researchers in order to achieve research goals that individual researchers or local groups could not hope to accomplish." (Jankowski, 2009, 85). Social media is make a new communication model. This new model is make people interchangeably. "People often the terms social networking and social media interchangeably. Social networking often facilitates many forms of social media, but a lot of social media also exist outside of social networking sites." (Shih, 2011, 17).

4.2. READER, KINDLE, IPAD, DIGITAL LIBRARY, ONLINE PAPER, ONLINE ACTIVITIES

Tablet, reader and kindle is actively using in school libraries. Online book activity sheet is another using material in school libraries. Publisher giving the link of books activity sheet and test for students. The students reading the book in their tablet, kindle or reader later they are doing the activity online. The sample of this publishing area is Oxford, Pearson and Little Tiger Press. In Turkey Yapı Kredi Publishing, Red House and too much other publisher using online and pdf publishing page. School librarians important role of helping students and teacher, when they choosing books. "The district's launch in 2013 of its digital learning initiative spurred the need to change how libraries are used. As of next year, every elementary school student will have her or his own tablet, many already do, and every middle-schooler will have a laptop. As a result, kids no longer rely on labs in their schools' libraries for computer access, and media specialists have become more important because they help students and teachers adapt to the array of new hardware and software." (Kompar, 2015, 23).

5. RESEARCH AND RESEARCH METHHODOLOGY (STUDY)

Turkey in Istanbul's different location ten high school librariens attent to this research. They are telling their libraries new communication process. This research focus on what is the new education technology changing the school library science scholarly communication process. They answer the survey, and doing focus group together. Using content analyzing method when evaluate the survey.

The basic question of survey are;

1. What frequently using education technology in your school library? Do you share new things other school librarian? Please tell your new project about using education tehnology in your school library?
2. Which education technology material do you use in your school library?
   Blogs, Social media (Twitter, facebook, Instagram)
   Reader, kindle, IPad
   Dijital library
   Online paper and online activities
   Internet game
   Ilustration travel
   And other….
3. Do you have some scholarly communication problem when you communicate with 21st century dijital born child? Which problem solving method do you use when communicate with dijital born child?

Survey Scheme
K12 Librarian Survey

D10

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	What education technology is used in your school library?	Tablet,	No	Tablet,	Tablet,	No	Tablet,	No	Tablet,	Tablet,	Tablet,
3	Do you share new things with other school librarians?	Yes	Yes	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
4	Which education technology material do you use in your school	Blogs, Wikis	Social Media	Social Media	Social Media	No	Blogs, Social Media	Blogs, Social Me	Blogs, Social Me	Blogs, Social Me	Blogs, Social Media
5	Do you have any scholarly communication problem when you communicate with a child borned in 21st?	Some times	Yes	No	No	Some times	No	No	Some times	No	No
6	Your Age	32	40	29	27	45	25	39	35	38	24

The school librariens using the;

- Digital devices in to their library
- Blogs and Wikis is very usefull for librarian
- They send a mail for their student to understand their field of interest.
- Videos and games is usefull for learning library system.

The librarian;

- They entegrated the curriculum development process
- They find the new books and daily news. Share this in to the library social media page.

The librarian solve their communication problem with child;

- Using listening method
- Playing with them
- They answer their question
- They are reading children books
- They are talking them and they understand their field of interest

The new scholarly communicater school libraries have a academic role in school development process.
The librarians use the digital devices and edtech technology effectively.
Scholarly communication and librarian;
25 – 45 years old librarian join the survey

- 25 – 30 years old person is scholarly communication process is clear and fluent.
- 30 – 35 years old person's scholarly communication process is middle clear.
- 35 – 45 years old person's communication and scholarly communication process is difficult.

HYPOTHESIS: Education technology change the face of school library science area and school libraries scholarly communication process in K12.

AIM: The aim of this research is find in the effects of education technologies on scientific school library science and scholarly communication process.

PROBLEM STATEMENT: Education Technologies integrated in to school library science and scholarly communication in K12. This process change the face of school library science and K12 scholarly communication process. What new education technologies integrated to school library science of this process. What is the new academic and technological development in Turkey school library science area?

BRIEF LITERATURE REVIEW

Marshall Mcluhan's theory of "Mechanical Bride", "Technology is extension of human body", "Medium is the Message". Those are theories of technological development processes and focus on the effects in people's live and social sphere. Walter Ong, his book "Orality and Literacy emphasizes that "Writing is the technology", "The reason is that the term can give a false impression of the nature of verbal communication, and of other human communication as well. Thinking of a 'medium' of communication or of 'media' of communication suggests that communication is a pipeline transfer of units of material called 'information' from one place to another." (Ong,

1982, 171). Early decade of 20th century school library is the not usefull place for child. The people who want to read more book going to library. Library is the part of the school but not the important place of school. After the 20th century, technological development change the face of school and school's every part. 21st century school library is the important place of school.2s development process. Curriculum, connection, reading, learning other language, understanding by World and other culture everyting's adresses by school library. Digital culture change the school librarian face too. School librarian is the fenemon researcher in internet and new things. They find more resources for suported the school's curriculum. They find a new e-book for have a reading difficulties child. "Defined the school librarian as an advocate for integrating information literacy skills in instruction of the curricular areas and that as a leader the school library media specialist promotes the use of technology." (Johnston, 2015, 18). This new job is giving another role for school librarians, this role is more effective comminicater role. This role about scholarly communication. The school librarian scholarly communication with other is good, the school's teacher and students using and understanding library more. This process is going with technology and this process going to be technological scholarly communicater school librarians. This is the 21st century new job's name school's inovater teacher and technological scholarly communicator. School librarians' new role is giving them a new job's definitian. "Further defining the role of school librarians are statements that school librarians are instructional leaders in their schools who frequently provide professional development to their colleagues in areas related to instructional and technology resources, teach a wide range of local, state, and national curriculum, information literacy, and technology standards, and often serve as the primary technology integration specialist in their buildings." (Johnston, 2015, 19).

CONCLUSION

Librarians and education technology scholarly communication area are connected each other. Librarians communication skills is very important for students using library treatment. If the librarian is communicate with other sucessfully students using library achievement process is going well. Younger librarian using education technology more than older librarian. Younger librarian communicate succesfull with digital born child more than older librarian. 21st century education skills giving librarian new role. Those are; librarians integrate and join the curriculum development process, life long learning projects leader and school's innovative project leader, technological developement and information literacy leader is librarian too. This roles giving a librarian important position, they must be a good scholarly communicator.

References

Christa Harrelson Deissler, Lu Ding, Kalianne L. Neumann, and Theodore J. Kopcha, The University of Georgia, (2015). Professional Learning Networks to Support School Librarians Development of Instructional Technology Expertise, Association for Educational Communications and Technology, 59, 3, 27-40.
Dotson, Kaye B. (2015). Factors of Engagement: Professional Standarts and the Library Science Internship. Association for Educational Communications and Technology, 59, 3, 54-63.
Johnston, Melissa P. (2015). Blurred Lines: The School Librarian and the Instructional Technology Specialist. University of Alabama. Association for Educational Communications and Technology, 59, 3, 17-26.
Kompar, Fran. (2015). Re-Imaging The School Library The learning Commons and Systematic Reforms. Teacher Librarian, 42, 4, 20-24.
Losh, Elisabeth. (2012). Can Public Education Coexist With Participatory Culture? Knoeledge Quest, Participatory Culture and Learning, 41, 1, 16-21.
Markauskaite, Lina. (2010). Digital Media, Technologies and Scholarship: Some Shapes of e-Research in Educational Inquiry. The Australian Educational Researcher, 37, 4, 79-101.
McLuhan, Marshall (1964); Understanding Media. Routledge Classics. Abingdon.
McLuhan, Marshall (1962); The Gutenberg Galaxy. University of Toronto Press, Canada.
Olson, Gary. M. (2008). Scientific Collaboration On The Internet. Institute of Technology, Massachussets.
Ong, Walter. (1982); Orality and Literacy. Methuen Co, New York.
Shapiro, Carl, Hal R. Varian. (1999). Information Rules. Harvard Business School Press, Boston.
Shih, Clara. (2011).The Facebook Era Tapping Online Social Networks to Market, Sell, and Innovate. Pearson, Boston.
Stiglitz, Joseph (2002); Globalization and Its Discontents. Penguin Publishing, London.
Thompson, John B. (2005); Books In The Digital Age. Polity Press, New York.
Wankel, Laura A., Charles Wankel. (2012). Misbehavior Online in Higher Education. Emerald Group, Bingley.
West, Richard, Lynn H. Turner (2004); Introducing Communication Theory Analysis and Application. Mc Graw Hill, New York. 2th ed.

Etkili Bir Kişilerası İletişime Beden Dilinin Katkısı

Gülsüm Çalışır
İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü
Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye
gulsumcalisir@gumushane.edu.tr

"Benliğimizin yüzümüzdeki izlerden belli olması, bizi ele veren en zayıf tarafımızdır, çünkü yüzümüz gözetilir ve onun ifadesine sözlerimizden çok daha fazla inanılır." Francis Bacon.

ÖZET

İnsanın toplumsal bir varlık olması, onun başkalarıyla birlikte yaşamasının sonucudur. Böylelikle kendimizi olduğu kadar kendi dışımızdaki dünyayı da onlarla ilişki kurarak tanıma yoluna gideriz. Bu ilişki sayesinde bir iletişim ortamı gerçekleşmiş olur. Kişinin kendi dışındakilerle gerçekleştirdiği iletişim "kişilerarası iletişim" olarak adlandırılırken, söz konusu iletişimin sürdürülebilir olması iletişimin etkili olmasına bağlıdır. Etkili bir iletişim ortamının sağlanması için ise iletişim becerilerinin de etkili olması gerekir. Özellikle de kişilerarası iletişimde etkili bir iletişim yadsınamayacak şekilde önemlidir. Bu bağlamda iletişimin etkili ve sağlıklı olmasında beden dilinin etkili olduğu bilinmektedir. Böylelikle kişilerarası iletişimde kaynak ve alıcı arasında gönderilip alınan mesajların daha net olmasında, anlaşılır ve anlamlı hale gelmesinde beden dilinin ciddi şekilde katkısı bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmada etkili bir kişilerarası iletişimde beden dilinin önemi literatür taraması yoluyla ele edilen bilgilerle desteklenmiş ve etkili bir iletişimde beden dilinin neden önemli olduğu ve iletişime ne şekilde katkı sağladığı örneklerle açıklanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Etkili iletişim, kişilerarası iletişim, beden dili.

GİRİŞ

Kişilerarası iletişim; çeşitli konulardaki ihtiyaçları karşılama, istekleri dile getirme, kendimizi başkalarına anlatma, başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme gibi amaçlarla gerçekleştirilen bir iletişim biçimidir. Bu bağlamda kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu kişilerarası iletişimin etkili olabilmesi, iletişimde beden dilinin kullanımını beraberinde getirmektedir. Beden dili her türlü kişilerarası iletişimde kullanılan etkili bir yoldur. Beden dilinin kullanımı sayesinde, iletişim zenginleşmekle birlikte daha sağlıklı olmakta ve iletişimin devamı sağlanmaktadır. Çünkü sözcüklerle anlamlandırılamayan ya da sözcüklere dökülemeyen pek çok beden hareketi, iletişim için hayati rol oynamaktadır. Örneğin çok üzgün olduğu için ağlamakta olan birisini teselli etmek için söylenilen sözcüklerin yetersiz kaldığı bir durumda o kişiye gidip sarılmak ve acısına ortak olmak, söylenilebilecek pek çok sözcükten daha değerli olabilmektedir. Bu durum da iletişimin kişilerarasında pekişmesine, değerli ve anlamlı olmasına yol açabilmektedir. Ayrıca duygu ve düşüncelerin olumlu şekilde geliştirilebilmesi için kişilerarası iletişimde beden dilinden faydalanmak, etkili iletişimin zeminini hazırlaması bakımından da değerlidir. Kişilerin ilk görüşte bizim hakkımızda bir fikre sahip olmasında en etkili olan şey beden dilimizdir. Biz konuşmasak bile bedenimiz konuştuğu için farkında olmadan kişilerarası iletişimi gerçekleştirmiş oluruz. Bu nedenle de etkili bir iletişim için beden dilini iyi çözümlemek, anlamak ve buna göre bedenimizi konuşturmalıyız ki iletişimde başarılı olabilelim. Gerçekten kişilerarası iletişimin başarılı olmasında beden dilinin etkili şekilde kullanılması çok önemlidir.

Tarihimizde yaşamış kişiliklerin beden dilini etkili kullanarak hem kişilerarası iletişimde hem de toplumsal alanda pek çok başarıya imza attıkları bilinen bir gerçektir. Örneğin Fatih Sultan Mehmet'in ince kaşları, titiz ve detaycı bir kişiliği olduğunu göstermektedir. Gözlerinin sürekli uzaklarda olması ise, onun büyük hedefler peşinde olduğunun işareti olarak algılanmaktadır. Diğer yandan yakın tarihimizin liderlerinden Atatürk'ün dinlediği kişiye doğru eğilmesi, onun karşısındaki kişiyi ciddiye aldığı izlenimini verirken, aynı zamanda eleştirel bir dinleyici olduğunu göstermesinin yanı sıra, başarılı bir kişilerarası iletişimde beden dilinin inceliklerini yansıtması bakımından önemli görülmektedir.

Etkili bir kişilerarası iletişimde beden dilinin iletişime katkısının ne yönde olduğunu belirleyebilmek amacıyla tarama modeli uygulanarak hazırlanan bu çalışmada, literatürde konuyla ilgili bilgilere ulaşılmış, çalışma örnekler ve resimlerle desteklenmiştir.

LİTERATÜRE GENEL BİR BAKIŞ

İletişim; iletilmek istenen mesajın herkes tarafından anlaşılması amacıyla duygu ve düşüncenin sözel, işitsel, görsel ya da hepsinin birden kullanılmasıyla iletilmesi ya da alınması olarak tanımlanırken; kişilerarası iletişim de kişilerin birbirlerine bilinçli ya da bilinçsiz şekilde iletmek istedikleri duygu ve düşüncelerin aktarılması süreci, kaynağında ve hedefinde bulunan insanların bilgi/sembol üreterek bunları birbirlerine iletmeleri, yorumlamaları ve bunun sonucunda da etkili iletişimin sürdürülebilir olmasının sağlandığı bir durum olarak ifade edilmektedir (MEGEP, 2008: 7).

Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlüğünde (2015) iletişim; duygu, düşünce ve bilgilerin telefon, telgraf, televizyon, radyo gibi araçlarla başkalarına aktarılması, haberleşme, muhabere ve komünikasyon olarak tanımlanmaktadır. Çok sayıda tanımı yapılan iletişim için Zıllıoğlu da (1993: 5), iletişimin olduğu yerde etkileşim, etkileşimin olduğu yerde iletişim vardır, diyerek aslında kişilerarası iletişime de vurgu yapmıştır. Kişilerarası iletişimde fikirlerin sunulmasında ve paylaşılmasında sembollerin kullanıldığını ifade eden Solomon ve Theiss (2013), söz konusu sembollerin kişilerarası iletişim süresince kullanılan konuşma ya da beden hareketleri olduğuna dikkat çekmişlerdir. Yazarlar diğer yandan kişilerarası iletişimde sözsüz iletişimin; yani beden dilinin önemli bir yere sahip olduğunu vurgulayarak, iletişimin temelinde bedenimizin bilinçli ya da bilinçsiz hareketlerinin bir mesaj ilettiğini, iletilen bu mesajların da kültürden kültüre farklı anlamalara geldiğini açıklamışlardır.

Toplumsal bir varlık olan insan, yaşamını sürdürebilmek için bir iletişim ortamına ihtiyaç duymaktadır. Bu iletişim ortamı sayesinde insan kendini karşısındaki kişilere anlatma, duygu ve düşüncelerini aktarma, istek, ihtiyaç ve amaçlarının ne olduğunu ifade etme ve karşısındaki kişilerinin de bu konudaki düşüncelerinin ne olduğunu öğrenme şansına sahip olmaktadır. Böylelikle kişilerarası bir iletişim için zeminin yaratıldığı görülmektedir. Özşaker (2013: 4) söz konusu iletişim ortamının kişilerin ya birbirlerini mutlu edip doyuma ulaştıkları ya da birbirleriyle çatışarak uzaklaştıkları yer olduğuna vurgu yaparak, iletişim ortamı sayesinde kişinin kendini, becerilerini, yeterliliklerini, öz saygısını karşıdaki kişilerin verdikleri olumlu ya da olumsuz tepkiler sonucunda anlayabilme fırsatına sahip olacaklarını ifade etmektedir.

Habermas (1997), iletişimin sağlıklı şekilde yürütülebilmesinin temelinde birkaç nokta bulunduğunu işaret etmektedir. Buna göre her insanın tek ve biricik olması, iletişim kurarken karşısındaki kişiyle eşit haklara sahip olması, karar verme hakkının bulunması, kurulacak ilişkide gönüllülük esasının olması ve özel yaşama saygı gösterilmesi gibi konular iletişim sürecinin etkili ve sürdürülebilir olmasının temelini oluşturmaktadır. Armağan (2014: 32) da etkili iletişimin temelinin oluşturulmasında ve güvenilir bir ilişkiye başlamanın zemininin hazırlanmasında karşıdaki kişinin değerli ve özel olduğunu kabul etme fikrinin olduğunu söylemektedir. Bunun karşıdakini kırmadan ve saygı sınırları içerisinde davranarak duygu ve düşünceleri aktarmak, doğal davranışlar sergilemek, söze yumuşak bir ses tonuyla başlamak, ses ötesi göstergelere (jest, mimik, beden dili) özen göstermek, iletişime diğerlerinin katılımını olanaklı kılmak, yargılayıcı, suçlayıcı ifadelerden uzak kalarak ön yargılardan arınmak ve empati yapmak gibi noktalara dikkat edilerek yapıldığı takdirde hem iletişimin kalitesinin artacağına hem de bireyin kendisini geliştireceğine yol açacağını ifade etmektedir.

Kişilerarası iletişimde beden dili, mesajların gönderilmesinde ve anlaşılmasında etkin bir göreve sahiptir. Baltaş ve Baltaş (2000: 111), beden dilinin insanların ilk anlaşma aracı olduğunu vurgulayarak, duygu, düşünce, istek, ihtiyaç vb. gibi durumların beden dili ile başka insanlara aktarıldığını söylemişlerdir. Selçuk (2000: 130), sözsüz iletişim olarak nitelendirilen beden dilinin, sözlü iletişime göre daha güvenilir ve inanılır olduğunu ifade ederken, Molcho (2000: 14) da, beden dilinin kelimeler gibi değişken olmadığına, kontrolünün zor olduğuna; aynı zamanda da etkili olduğuna dikkat çekmiştir.

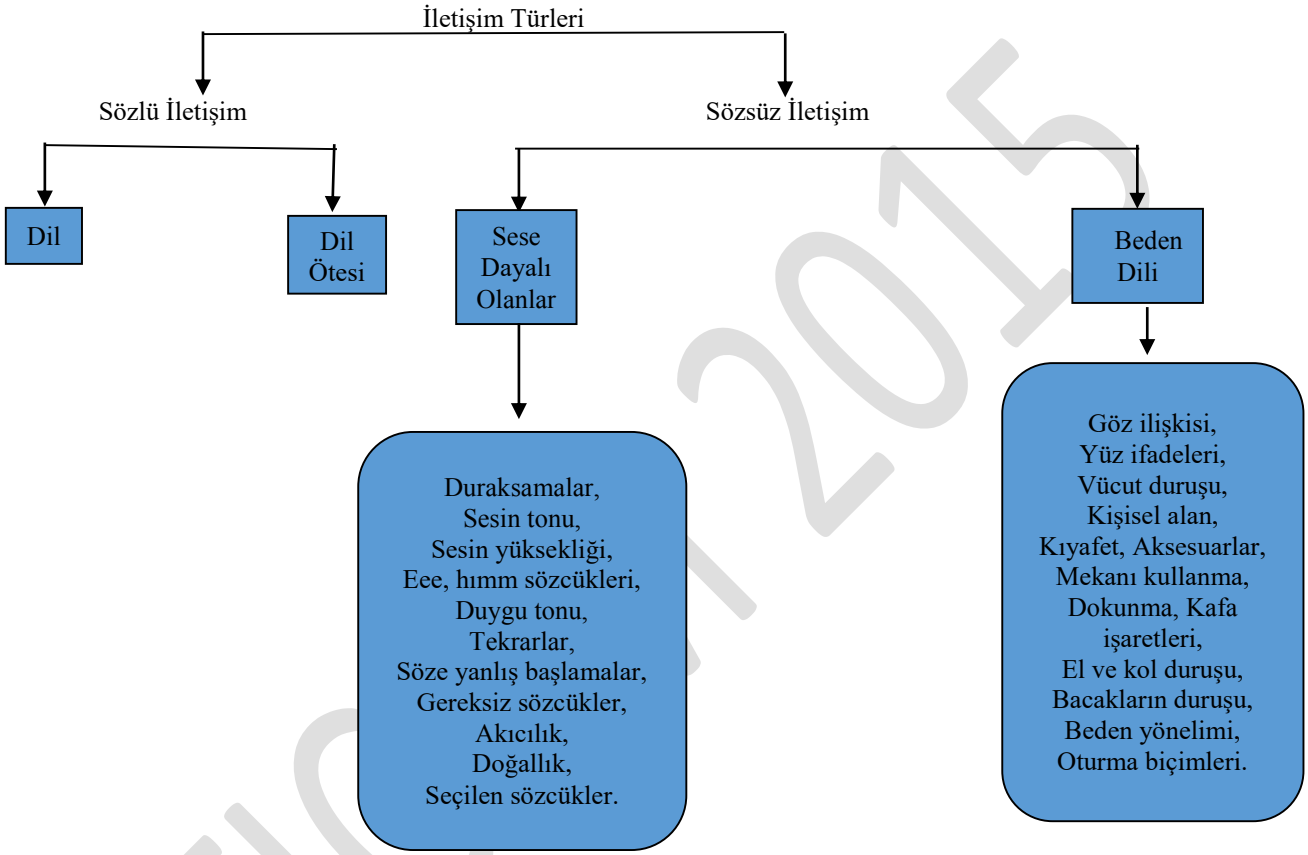
Ulusal ve uluslararası alanda gerçekleştirilen çalışmalarda beden dilinin önemi vurgulanmıştır. İletişim, özellikle de kişilerarası iletişim söz konusu olduğunda beden dilinin öneminin; gizli kalanları, sözcüğe dökülmeyen ya da dökülemeyen duyguları, düşünceleri ve ifadeleri yansıtmasında gizli olduğu anlaşılmıştır. İyi bir okuyucu, beden dilinin bu gizli sırlarını çözerek değerli hazineye ulaşabilir. Bu aşamaya ulaşıldığında beden dili sayesinde etkili bir kişilerarası iletişimin gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

Beden dilinin kişilerarası iletişimdeki etkililiğini doğrudan ölçen herhangi bir uygulamalı araştırmaya literatür taraması sırasında ulaşılamamakla birlikte, konuyla ilgili çalışmalarda genellikle konunun eğitim boyutu üzerinde durulduğu tespit edilmiştir. Buna göre Habacı ve diğerlerinin (2013) "Beden Dilinin Eğitim Öğretim Üzerine Etkileri", başlıklı çalışmalarında öğretmenin beden dilinin sınıf içerisindeki yansımaları ve öğrencilerin bu konudaki algılarının neler olabileceği anlatılmaktadır. Öğretmenin beden dilini kullanarak kendisini öğrencilerine hissettirmesi, çevresiyle etkili bir iletişim kurması, bunu yaparken de güler yüzlü, sevecen, sabırlı, hoşgörülü olmasına vurgu yapılan çalışmanın, literatür taraması şeklinde yapıldığı anlaşılmıştır. Çalışkan ve Yeşil'in (2005) "Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili" başlıklı çalışmalarının da Habacı ve arkadaşlarının çalışmalarına benzer şekilde gerçekleştirildiği görülmektedir. Adı geçen çalışmada öğretmenin toplumun mimarlarından birisi olduğuna vurgu yapılarak, toplumun kültür yapısının değişmesinde belirli bir etkiye sahip olduğu açıklanmaktadır. Toplumun önünde ve ona yol gösterici olan öğretmenin beden hareketlerinin özellikle öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve pozitif iletişim ortamının sağlanmasına zemin hazırlaması bakımından önemli olduğu anlatılmaktadır.

Kişilerarası iletişim ile ilgili çalışmalar sözlü iletişimin yüzde 30, sözsüz iletişimin ise yüzde 70 oranında etkili olduğunu ve yüz yüze kurulan iletişimde anlamın yüzde 10'unun kelimelerden, yüzde 30'unun ses tonundan, yüzde 60'ının da mimiklerden anlaşıldığını göstermektedir (İzgören, 2000: 6). Kişilerarası iletişimde sözlü iletişimin anlamlı hale gelmesinde yüz ifadeleri, beden hareketleri ses tonlaması her zaman etkili olmuştur. Böylelikle sözsüz iletişim, sözel içeriğin anlamlandırılmasında ve yorumlanmasında önemli ve güvenilir ipuçları

verirken, sözlü iletişimi desteklemiş ve pekiştirmiştir. Bunun yanı sıra sözsüz iletişim duyguları yansıttığı için birden çok anlama da gelebilmektedir. Örneğin kişilerarası iletişimde suskunluk, belli bir saygının belirtisi olarak anlaşılabileceği gibi yorgunluk, kızgınlık, ilgisizlik, sıkılma anlamına da gelebilmektedir. Böyle durumlarda sözlü ve sözsüz iletişimin bir arada kullanarak anlamın daha anlaşılır hale getirmesi etkili olacaktır. Bu doğrultuda Cüceloğlu'nun (1992), sözsüz iletişim ile ilgili olarak sözsüz iletişim duyguları belirttir, etkili bir iletişim türüdür, çok anlamlıdır ve bundan dolayı da belirsiz olabilir, ifadeleri dikkat çekmektedir.

Gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda elde edilen bilgilerin derli toplu bir özetini yapabilmek, sözlü ve sözsüz iletişim şeklinde gerçekleşen iletişimdeki akışı gösterebilmek için Şekil 1'de iletişim türleri kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil 1: İletişim Türleri

Beden Hareketleri ve Anlamları

Baş Duruşu:

Başın aldığı duruş şekli kişilerarası iletişimde oldukça önemlidir. Schober (1994), başın sıradan bir duruş şeklinin bile kişilerarası ilişkiyi büyük ölçüde etkilediğini belirtirken, Erdem de (2009), kişilerarası iletişim esnasında kişinin baş duruşu karşıdaki kişiye doğru yönelmişse, bu baş hareketine sahip olan kişinin karşısındakini ciddiye aldığı anlamına geldiğini vurgulamaktadır.

Göz Teması:

George Herbert'in, "Gözlerin konuştuğu dil her yerde aynıdır", sözüyle kişilerarası iletişimde beden dilinin değişmeyen anlamlarından birisinin de göz teması sırasında ortaya çıkan anlam olduğu anlaşılmaktadır. Bakışlarımızla konuşulan konuya ilgili duyup duymadığımız, öfkeli ya da neşeli olduğumuz gibi ruhsal durumlarımız da ortaya çıkmaktadır.

Kişilerarası iletişimde karşıdaki kişi ile daha etkili bir iletişim kurulabilmesinin temel şartlarından birisi göz teması kurmaktır. Karşıdaki kişiyi rahatsız etmemek şartıyla; ama onu dinlediğimizi yine ona hissettirmek adına kısa süreli göz temasları kurmak önemlidir (Çalışkan ve Karadağ, 2010). Bu durum hem karşıdaki kişinin önemsenip ciddiye alındığının hem de sağlıklı bir iletişimin kurulduğunun ipuçlarını vermektedir.

Sözel olarak ifade ettiğimiz duygu ve düşüncelerimiz, beden hareketlerimizle bütünleşerek daha anlamlı hale gelmekte ve böylelikle de kişilerarası iletişimin daha etkili olmasına katkı sağlamaktadır. Beden diline dair bu tür ifadeler, kişilerarası iletişimi zenginleştirmeye ve iletişimin etkisini artırmaya yardımcı olması bakımından önemlidir.

Yüz İfadeleri:

Duygularımızın dışa vurum şekillerinden biri olan yüz ifadelerinde dünyada kabul görmüş altı temel nokta vardır. Bunları; mutluluk, korku, öfke, hayret, üzüntü, tiksinti şeklinde sıralamak mümkündür. Resim 1'de bu duyguların aktarıldığı görüntüyü görmek mümkündür.

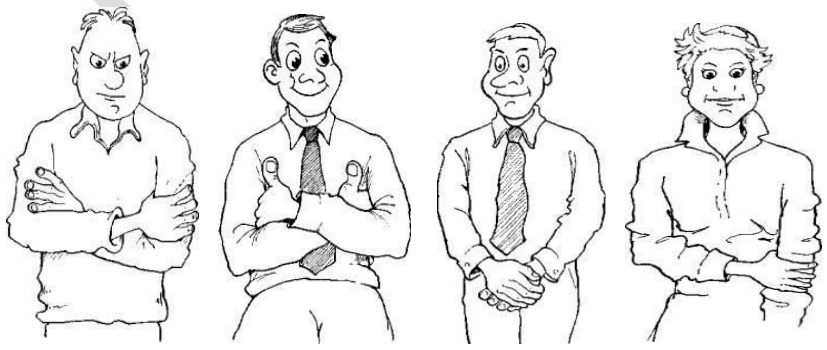


Resim 1: Yüz ifadeleri. Kaynak: Saunders (2012).

El ve Kol Duruşu:

İnsanın kenisini ifade etmede kullandığı en etkili beden uzuvlarından birisi de elleridir. El hareketlerinin söylenilen sözleri desteklenmesi, iletişimin gücünü artırmaı bakımından önemlidir. Ellerin duruş şekilleri farklı anlamlara gelebilmektedir. Buna göre ellerin üstüste gelecek şekilde olması kapalılığı simgelemektedir. Elin vücudun ön kısmında bir diğer el bileğini bilekten kavraması saygı ve çekinme anlamına gelirken, vücudun arka kısımında aynı hareketin yapılması da üstünlük işareti olarak algılanmaktadır. Diğer yandan ellerin karşıdaki kişiye doğru açık şekilde durması da gizlenecek bir şey olmadığı anlamına gelmektedir (Kaşıkçı, 2004).

Kişilerarası iletişim söz konusu olduğunda özellikle her iki kolun kavuşturularak, kişinin kendini dış dünyaya kilitleme hali alması, iletişime karşı bir duvar örme anlamına gelebilmektedir. Çünkü insanlar kendilerini güvende hissetmek güvende hissetmek istedikleri zaman kol kavuşturma eğiliminde olurlar (Çalışkan ve Karadağ, 2010). Buna göre Resim 2'de gösterilen kol duruşlarında; kendini tehdit altında hissetme-gergin, söyleyecek bir şeyleri olmak, kendinden emin, iletişime yarım açık gibi ifadelerin yansımalarını görmek mümkündür.



Resim 2: El ve kol duruşları.

Beden dilinin yansımalarını göstermesi ve hareketlerin anlamları hakkında kısa fikir vermesi bakımından aşağıdaki görselin sunulması da uygun görülmüştür.



Resim 3: Beden dili görselleri ve anlamları.

Kaynak:https://tok2014.wordpress.com/2013/03/22/nonverbal-communication-and-body-language/comment-page-1/

Jest ve Mimik Hareketleri:

Yüz hareketlerinin kullanımı mimik; bedenin el, kol, bacak gibi diğer bölgelerinin kullanımı sonucunda ortaya çıkan hareketler de jest olarak ifade edilmektedir (Altıntaş ve Çamur, 2005). Söz konusu bölgelerin her bir hareketi, farklı bir anlam ve mesajla yüklüdür.

Genel Kabul Görmüş Beden Hareketlerinin Anlamları:

Yukarıda ne anlama geldiği açıklanmaya çalışılan beden hareketleri, sözsüz iletişimin bir şekli olup, konuşmadan karşıdaki kişiye mesaj iletmeye yardımcı olan fiziksel hareketler olarak isimlendirilmektedir. Beden hareketlerinin gözlemlenmesi sonucunda ilgili hareketlerin yaygın anlamlarına ulaşılabileceğini ifade eden Goldberg ve Rosenfeld (2014) bir sınıflandırmadan söz etmektedirler. Buna göre savunmacı beden hareketleri; kolları ve bacakları çaprazlamak, kaşların aşağıya doğru eğilmesi, göz temasının azlığı, sert duruş olarak gösterilirken, değerlendirme hareketinde; kafanın yana doğru eğilmesi, yanak ya da çeneyle temas kurulması, ileriye doğru

uzanma durumları söz konusudur. Dudakları ve gözleri kısma, sallanma, boğaz temizleme, kalem, mücevher vb. bir obje ile oynama, parmakları vurma hareketleri sinirliliği işaret ederken, sürekli saat kontrolü yapmak sabırsızlığın göstergesi olmaktadır ve gülümseme, gözlerin-ellerin açık olması, güçlü bir ses tonu da yapılacak iş için hevesli olunduğunu göstermektedir. Saunders (2012) de beden hareketlerinin ne anlama geldiğini "Dik yürümek, güven; elleri ovuşturmak, huzursuzluk; elleri göğüste kavuşturmak kendini savunmak, rahatsızlık, daha az dikkat etmek; göz ovalamak, şüphe ve güvensizlik, yorgunluk; elleri arkada kavuşturmak, kızgınlık; ellerin yanağa dayamak, değerlendirmek ve düşünmek; tırnak yemek, sinirlilik; buruna yavaşça dokunmak, yalan söylemek, baskı altında olmak; kulakla oynamak, kararsızlık anlamına gelir." şeklinde açıklamıştır.

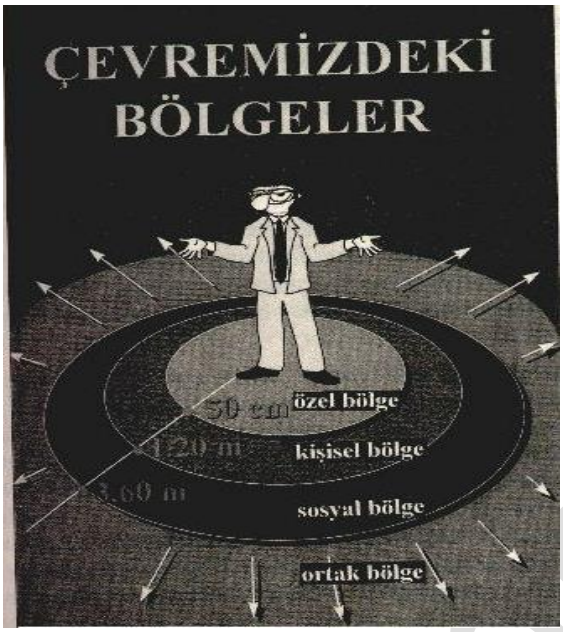
Bu bağlamda literatürden edilen bilgiler ışığında beden hareketleriyle ilgili olarak hangi hareketin ne anlama geldiğini kısaca şu şekilde özetlemek mümkündür: El gizleme: Sol eli gizleme, kişinin kişisel duyguları veya yaşamı ile ilgili bir şeyleri gizlemesi anlamına gelmektedir. Sağ eli gizleme ise, mesleki yaşam veya iş yaşamı ile ilgili bir şeyler gizlemek demektir. Başparmak saklama: Endişe, kuşku, tehdit hissetme, duygusal rahatsızlık anlamına gelmektedir. Baş kaşıma: Kafa karışıklığına, anlamaya çalışmaya işaret etmektedir. Kulak arkasını ovma: Anlamama, kafa karışıklığı, endişe gibi anlamlara gelmektedir. Alınla oynama: Kararsızlık, endişe, şüphe, karar vermeye çalışma gibi durumları temsil etmektedir. Kaş arasına dokunma: Odaklanma, konsantre olma, hatırlamaya çalışma anlamına gelmektedir. Çene altı ile oynama: Kendini ifade etme isteği, konuşmaya hazırlanma demektir. Çene tutma: Kendini güvensiz hissetme ve daha güçlü olma isteği, rekabet, güç isteği anlamına gelmektedir Ağız saklama: Dinlerken yapılırsa; söyleneni değerlendirme ve düşünme, karşıdakine inanmamayı işaret ederken, konuşurken yapılırsa; yalan söyleme, utanma ve sıkılma, sinirlilik gibi durumların yansımasını göstermektedir. Dudakları çekme: Hırs, kendine odaklanma anlamına gelmektedir. Dudaklara dokunma: Konuşma isteği, söylenen hakkında kuşku duyma, bir şey gizleme anlamına gelmektedir. Ense ovma: Olumsuz tavır, eleştirel duruşu simgelerken, ancak bir yanlışlık anında yapılmışsa olumlu, açıklık ve iyimserlik anlamına gelmektedir. Kol kavuşturma: Rahatsızlık, kapalılık, kendini koruma, daha az dikkat demektir. Kollar arkada: Bir şey gizleme ve otorite sağlama isteğini işaret etmektedir.

Görüldüğü üzere beden hareketleri ile hiç konuşulmadan bile karşıdakilere sayısız mesaj iletilebilmektedir. Örneklerle açıklanmaya çalışılan bu durum, kişilerarası iletişimde beden dilinin ne denli önemli olduğunu bir kez daha göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Diğer yandan iletişimi bu denli önemli ve anlaşılır hale getiren beden hareketlerinin bazılarının kişilerarası iletişimine engel olabileceğini söylemek de mümkündür. Yukarıda açıklanmaya çalışılan beden hareketlerinin kullanımına kişilerarası iletişimde özen gösterilmesi iletişimi daha hareketli, anlaşılır hale getirirken birden iletişime ket de vurabileceği için kullanılan beden hareketleri konusunda dikkatli olmak, iletişimin sürdürülebilir olmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Diğer yandan kişilerarası iletişimde karşımızdakilerle iletişim kurarken birtakım mesafelerin varlığı dikkat çekmektedir. Söz konusu mesafeler iletişim kurduğumuz kişilerle aramızdaki yakınlık ilişkisini göstermesi bakımında da önemlidir. Adı geçen mesafelerin neler olduğu ve ne anlama geldiği aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Çevremizdeki Bölgeler:

Kişinin; kişilerarası iletişimde kurduğu ilişkilerde bölgesel mesafeler bulunmaktadır. Bunların ilki özel bölgedir ve kişinin kendisinden 50 cm uzaklığa kadar olan alanı kapsar. Aslında hepimizin çitlerle çevrili dünyası vardır ve biz sadece istediğimiz kişileri bu çitlerden içeri alırız. Özel bölge, işte bu çitlerden bir kişiyi yakınımıza alabileceğimiz en son noktadır. Diğer bir bölge kişisel bölgedir ve 120 cm'lik uzaklığı kapsar. Örneğin iki arkadaşın konuşurken korudukları alandır. Kişisel alana mesai arkadaşlarımızın, sevdiğimiz insanların ve üstlerimizin girmesine izin veririz. Başka bir bölge de sosyal bölgedir ve bunun da uzaklığı 360 cm'dir. Partiler, toplantılar, spor müsabakaları gibi sosyal etkinliklerde tanımadığımız ya da samimiyetimizin az olduğu insanlarla bulunduğumuz alandır. Son bölge de ortak bölge olarak isimlendirilir ve sonsuz bir alanı kapsar. Birbirini hiç tanımayan insanların, imkânlar dahilinde korumaya çalıştıkları alandır. Örneğin; kalabalık bir gruba hitap ettiğimizde, paylaştığımız mesafedir (Reca, 2010; Açıl, 2005; Pease, 1981). Resim 4, içinde yaşadığımız toplumda çevremizde ne tür bölgeler bulunduğunu göstermektedir.



Resim 4: Çevremizdeki bölgeler.

SONUÇ

İletişimin, özellikle de kişilerarası iletişimin sıra dışı bir tanımını yapmak gerekirse, biraz hayal gücünü canlandırmak gerekiyor. Buna göre kocaman bir çiçek demeti düşünün. Bu demedin içinde gülden karanfile, nergisten şebboya, gelincikten papatyaya, laleden orkideye kadar çok sayıda çiçek bulunduğunu hayal edin. Anlaşılacağı üzere rengârenk bir demedin içinde görselliği ile insanı büyüleyen renk cümbüşünün yanı sıra farklı farklı kokuları ve tınıları ile birbirini tamamlayan çiçekler olduğunu görmek mümkündür. İşte iletişim de aslında tam buna benzemektedir. Farklı farklı insanlar arasında kurulan bir bağ vardır ve duygu, düşünce, istek vb. ifadelerin aktarımı tıpkı söz konusu çiçek demetindeki gibidir. Farklılaştıkça bir bütün olan, farkındalık yaratılarak iletişimin zenginleşmesinin sağlandığı bir ortamdır kişilerarası iletişim. Tam da bu çiçek demetinde olduğu gibi. Birbirinden tamamen farklı olan insanların bir araya gelmesiyle oluşan bir ortamda, ilişkilerin düzenlenmesi, sürdürülebilir olması farklı renkten, kokudan, tınıdan bir araya gelen çiçekler gibi farklı insanların da bir arada yaşayabilmesinin temel koşullarından birisi olan kişilerarası iletişimle mümkündür.

Birbirinden hemen her konuda farklı olan insanların birbirlerini anlamasını kolaylaştıran ortak bir nokta bulunmaktadır. Beden dili olarak ifade edilen bu olgu, kişilerarası iletişimin sağlıklı şekilde yürütülmesine katkı sağladığı gibi, adı geçen iletişimin zenginleşmesine, daha anlamlı ve anlaşılır hale gelmesine de yardımcı olmaktadır. Zaman zaman kültürden kültüre farklılıklar olsa da genel itibariyle aynı kültür içerinde yaşayanlar arasında (kimi zaman farklılıklar bulunsa da) ortak bir dilin oluşmasını, sözel ifadelerin davranışlarla desteklenerek, iletişimin anlamlı olmasına yol açtığı için beden dilinin kişilerarası iletişime olan katkısı çok değerlidir. Beden dilinin kişilerarası iletişimde ne denli önemli ve değerli olduğunu göstermesi bakımından, bir tek bakışın sayfalarca dolusu yapılmış tasvirden daha etkili olduğu örneğini vermek mümkündür. Bir başka deyişle, bu örnek bize bir bakışla anlatılmak istenen iletinin, verilmek istenen mesajın, sayfalar dolusu sözcükten oluşan bir yazıdan daha etkili olduğunu göstermektedir. İletişimin kendini yenilemesi, içinde hareketi barındırması, anlamlı ve anlaşılır olması, sözel olarak ifade edilemeyen; ama aynı zamanda iletilmek istenen mesajların da iletilmesini kolaylaştırması ve zenginleştirmesi bakımından beden dili kişilerarası iletişimde önemli bir yere sahiptir.

Bugün üzerinden çok konuşulan bir konu olan beden dilinin iletişime etkisi, 1926 yılında koreograf ve dans öğretmeni olan Hungarian tarafından fark edilmiştir. Hungarian, "…. Öncesinde ve sonrasında söylenilen sözleri unutabiliriz; ama içinde seslerin, işaretlerin ve fiziksel hareketlerin olduğu anları unutmayız." diyerek iletişimde anlaşılabilir olmada beden dilinin önemini ve değerini işaret etmiştir. İnsanın bedeniyle pek çok hareketi gerçekleştirebileceğini ve bunların her birinin farklı bir anlama gelerek iletişimi geliştireceğini, zenginleştireceğini, anlamlı hale getireceğini ve anlaşılmayı kolaylaştıracağını söylemiştir (http://www.pdf-archive.com).

Etkili bir kişilerarası iletişime beden dilinin katkısının açıklanmaya çalışıldığı bu çalışmayı Charlie Chaplin'in "Konuşursam beni sadece İngilizce bilenler anlayacak; ama sessiz bir filmi herkes anlayabilir ve dünya Amerika'dan ibaret değil!" sözleri ile bitirmek uygun olacaktır. Chaplin bu sözünde beden dilinin kişilerarası

iletişimde, iletişimi zenginleştiren ve çoğaltan bir öğe olarak kullanılmasının önemine dikkat çekmektedir. Sevincimizi, üzüntümüzü, coşkumuzu ve daha pek çok ruhsal durumumuzu beden dilimiz ile dışarı vurmakta ve bunu iletişimimizi kolaylaştırmak ve daha hareketli hale getirmek için kullanmaktayız. Nitekim birbirini tanımayan, hatta birbirinin dilini bile bilmeyen insanların birbirini anlamasında en etkili olan şey, kullandıkları beden dilidir. Böylelikle kişilerarası iletişim söz konusu olduğunda, karşımızdaki kişinin neler hissettiğini anlamamız konusunda beden dili bize bir yol haritası çizmektedir. Bu bağlamda iletişim halinde olduğumuzda, nasıl bir adım atmamız gerektiğini kestirebilir ve içinde bulunduğumuz duruma uyum sağlayabilmek için karar alabiliriz. Özetle; kişilerarası iletişimde beden dilinin etkili şekilde kullanımı, sağlıklı bir iletişim devamını sağlamanın yanı sıra iletişimde anlaşılırlığı kolaylaştırması bakımından önemli bir durumdur.

Kaynakça

Açıl, Mahmut, (2005). Öğretmenin Beden Dili, İstanbul: Armoni Gelişim Yayıncılık.

Altıntaş, Ersin; Çamur, Devrim, (2005). Beden Dili-Sözsüz İletişim, İstanbul: Aktüel Yayınları.

Armağan, Ahsen (2014). "Yalnızlık ve Kişilerarası İletişim İlişkisi: Öğrenciler Üzerinde Bir Araştırma", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 30: 27-43.

Baltaş, Zuhal; Baştaş, Acar, (2000). Beden Dili, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Cüceloğlu, Doğan, (1992). Yeniden İnsan İnsana, 3. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çalışkan, Nihat; Karadağ, Engin, (2010). Eğitim, İletişim ve Öğretmenin Beden Dili, Ankara: Kök Yayıncılık.

Çalışkan, Nihat; Yeşil, Rüştü (2005). "Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili", Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 1: 199-207.

Erdem, Orhan, (2009). Duygusal iletişim ve Beden Dili, İstanbul: Yakamoz Yayıncılık.

Goldberg, Danny M.; Rosenfeld, Manny, (2014). People Centric Skills, Interpersonal and Communication Skills For Auditors And Business Professionals, Published, By John Wiley and Sons, New Jersey.

Habermas, Jurgen, (1998). Kamusallığın Yapısal Dönüşümü, (Çevirenler: Tanıl Bora, Mithat Sencer), İstanbul: İletişim Yayınları.

Habacı, İbrahim ve diğerleri (2013). "Beden Dilinin Eğitim Öğretim Üzerine Etkileri", Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume: 8/9 Summer: 1639-1655.

İzgören, Ahmet Şerif, (2000). Dikkat Vücudunuz Konuşuyor – Türkiye'de Beden Dili, İş Yaşamı ve Renkler, Ankara: Academyplus Yayınevi.

Kaşıkçı, Ercan, (2004). Doğrucu Beden Dili, İstanbul: Hayat Yayıncılık.

MEGEP, (2008). "Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri Alanı - Etkin İletişim", Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Sistemi, Ankara.

Molcho, Samy, (2000). Beden Dili, (Çeviren: E. Tulin Batır), İstanbul: Gün Yayıncılık.

Özşaker, Murat, (2013). "Beden Eğitimi ce Spor Yüksekokulu Öğrencilerin İletişim Becerileri ve Benlik Saygıları", IJTASE – International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education, Volume: 2, Issue: 3: 29-39.

Pease, Allan, (1981). Body Language, How To Read Others' Thoughts By Their Gestures, London: Sheldon Press.

Reca, Ömer Faruk, (2010). Başarılı ve Güzel Beden Dili ve Konuşma Sanatı, Ankara: Tutku Yayınevi.

Saunders, Jane, (2012). "Types of Nonverbal Communication and Body Language", Save Date: 04.09.2012. http://global-learning.ucoz.net/Worksheets/Grammar/types-of-nonverbal-communication-and-body-language.pdf Erişim Tarihi: 20 Ağustos 2015.

Schober, Otto, (1994). Beden Dili, (Çeviren: Süeda Özbent), İstanbul: Arion Yayınevi.

Selçuk, Ziya, (2000). Okul Deneyimi ve Uygulama, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Solomon, Denise; Theiss, Jennifer, (2013). Interpersonal Communication, Puting Theory into Practice, First Published, By Routledge, 711 Third Avenue, New York.

Türk Dil Kurumu, (2015). Çevrimiçi Sözlük, http://www.tdk.gov.tr Erişim tarihi: 23 Ağustos 2015.

Zıllıoğlu, Merih, (1993). İletişim Nedir? İstanbul: Cem Yayınevi.

https://tok2014.wordpress.com/2013/03/22/nonverbal-communication-and-body-language/comment-page-1/ Erişim Tarihi: 20 Ağustos 2015.

http://www.pdf-archive.com/2014/09/20/body-language/ The Secrets Of Body Language, Erişim Tarihi: 20 Ağustos 2015.

Osmanlı Dönemi Gazetelerinde Reklam Çözümlemeleri

Filiz Tiryakioglu
Mustafa Ozgur Secim
ozgur309@yahoo.com, secimozgur@gmail.com

Özet

Çalışmada, Türkiye Cumhuriyetinde gazeteciliğin ilk örneklerinin ortaya çıktığı Osmanlı döneminde yayınlanan gazeteler ile yayınladıkları reklamlar, göstergebilimsel çözümleme ile detaylı olarak incelenecek ve Osmanlı dönemi toplumsal olayları ile gazete reklamlarının ilişkisi ortaya çıkartılmaya çalışılacaktır.

ITICAM 2015

Realistic Presentation Of Virtual Characters In Motion Pictures

Yüksel Balaban
Beykent University, Graphic Design.
balabany@yahoo.com

ABSTRACT
Reality concept has a crucial significance in the movies as well as in the other fields of art. In the movies, the identification of the audiences with the characters, and their believing what they watched are some of the reasons underlying this reality. On the one hand, the incidents happening in the imaginary world might take its audiences to the place where wanted and on the other hand they might convey the message that is desired. In the creation of reality with the development of technology, what is watched for an audience is getting more and more believable. Both the development of the technology in the movie theatres such as the use of the anaglyph spectacles and the improvements of the film production techniques support the creation of the reality in the movies.

In this study, the contribution of virtual characters used in the movies to the reality of the film is going to be examined. Even though audiences do not live in real terms, they perceive the characters within the integrity of the film with the other characters in the real life. Thanks to the developing technology, virtual characters have become inseparable from real performers. In order to the realistic appearance of these characters, some technical specifications need to be gathered. At the end of some stages having different kinds of difficulties, the characters reach their final appearances. However, the reality in here is not a concept that is going to be discussed with its unique feature. Aforesaid reality is the reality having a different structure with a good deal of features. In the realistic presentation of a character, there are a lot of features completing each other such as its acting within the context of its design, dubbing, and movements.

In the study, virtual characters used in the films at present which are created in computers are going to be discussed. Then, the features underlying the realistic performances and appearances of these characters are going to be presented. These simulated characters depended on the imitation of reality are going to be evaluated in terms of Baudrillard's Simulation Theory. The paradox being caused by the believable influence of characters on the audiences which are not real in spite of having all the features of reality as in the simulation causes is going to be demonstrated in this study.

Key Words: Virtual Characters, Animation, Simulation, Motion Capture (mocap)

INTRODUCTION

Significant developments have taken place both in the appearance of animated characters and their movements as a result of technological advancements. In line with the development of these aspects, the impact power of these animated characters in films on the viewers has increased with respect to the realistic appearances and movements of these characters. One of the methods which has been widely used prior to computer-generated imagery (CGI) is the stop motion method. One of the most known films made through this method is the 1933 dated film King Kong. O'Brien has created special effects for the directors before the film was made. King Kong has a quite high budget under the conditions of its period. The film does not only stand out with its visual effects, but with the personality aspect which has been added to the character as well. It carries the feature of being the first film in which real emotions have been attributed to a creature. O'Brien has given King Kong life, humor and warmth along with its strong appearance (http://www.denofgeek.com/movies/animated-characters/30956/100-years-of-animated-characters-in-live-action-films). The contribution of stop motion method to the art of animation cannot be ignored; however in particular through technological advancements, remarkable developments have begun to take place in this area. Whereas today, the plausibility of created characters in the area of animation has become more powerful with CGI and this has increased the effect of the works produced in this area.

It can be stated that the attempt to capture reality in terms of animation in motion and acting has begun with Disney. In Disney films, it is possible to see motions which are close to reality both in terms of characters' appropriate anatomical representation and their acting. For instance, drawings and observations had been made using an animal which had been brought to the studio for the film Bambi (1942). In addition to this, it is possible to see scenes in which the Rotoscope method has been used to capture real movements in other films produced by Disney. "Snow White", "Maleficent" and "Alice in Wonderland" are some of these films.

In the study, while various examples are given for the use of virtual characters in realistic films, primarily the Lord of the Rings trilogy and the Gollum character in this series is dealt with. The study will touch upon the history of visual effects and the development process of virtual characters through examples from other films as well. The Lord of the Rings series is one of the films in which real characters and virtual characters are used intertwiningly. Although there are many different creatures besides humans in the film, one of the most striking creatures is the

Gollum character. When the creation process of this character is considered, it can be stated that Gollum portrays a realistic stance both in terms of its appearance and its movements.

1- THE USE OF COMPUTER GENERATED VIRTUAL CHARACTERS IN LIVE ACTION FILMS

Although the use of virtual characters in live action films does not go back too far, it can be seen that they are frequently used in recent motion pictures. The use of computer-generated images (CGI), or visual effects in motion pictures has increased since the beginning of 1980's. Although different films are referred to as to the use of first computer-generated character in various sources, the end of 1970's and the first years of 1980's point out to the first use of these characters. For instance, in the film "Young Sherlock Holmes" (1985), a 3D, digital and photorealistic animated character has been used for the first time in a feature film in this respect (http://www.filmsite.org/visualeffects12.html). Prior to this 1985 dated film, other developments have taken place as well. For instance, the 1976 dated film "Futureworld" is one of the films in which three-dimensional computer graphics in the area of computer-generated characters have been used for hands and faces.

1970's are significant in terms of the development of computer-generation method and image technologies. Numerous render technologies created during these years are still being used today (Kerlow, 2009: 9). These years have served as a preliminary preparation for the later periods and have formed a foundation for the future developments. While this preliminary preparation period has been experienced in the area of CGI technological developments, it has also allowed these to be applied to films. Another important development which took place in the 1970's is "Star Wars" which has almost become a cult film. Star Wars has been made in 1977. The film has widely brought visual effects to the fore; however the use of computer technology in the film is limited to the use of motion control systems and physical miniature models (Kerlow, 2009: 19).

As different from animated films, the virtual characters used in live action films need to be as realistic as the other real characters in the film. The identification of the viewers with the characters and their comparison of these characters with the others are some of the reasons which necessitate this reality. There are many different factors in terms of the plausibility of the characters. They do not have a one-dimensional structure and this plausibility and reality embody many different factors. Factors such as design, animation, acting and sound for the character should be devised in a manner to complete each other and be convincing.

Whereas in the 1980's, films in which visual effects have been used continued to be made. During these years, computer technology began to transform visual effects as well (http://www.denofgeek.com/movies/animated-characters/30956/100-years-of-animated-characters-in-live-action-films). In "Looker" (1981), the character Cindy which is one of the first CGI human models has been created with the body scan of actress Susan Dey. In the film "Young Sherlock Holmes" (1985), one of the first animated characters of the history of the cinema exists. Many other films such as "Tron" (1982), "The Abyss" (1989) and "Aliens" (1986) can also be mentioned among those which carry importance in terms of visual effects.

When we consider the use of virtual characters in live action films, we need to touch upon the concept of visual effects as well. The term visual effect in its widest meaning expresses achieving an image without the use of only photographic techniques. Visual effects can be created with the camera or many different optical or digital post-production processes. Visual effect is a sub-category of special effects (Brinkman, 2009: 671).

The use of computers in the creation of visual effects has accelerated the process. In addition, visual effects have become more attractive for the viewers. It is sometimes possible to see the effect created for the viewers at the box office as well. "Jurassic Park" can be given as an example. It is observed that films which are based on visual effects and effective in this respect are successful at the box Office as well. This has also encouraged producers to use visual effects in films.

"Jurassic Park" is one of the milestones in the use of virtual characters in live action films. The computer animations of the film directed by Steven Spielberg in 1993 have been carried out by ILM (Industrial Light and Magic). This film has been awarded the Best Visual Effects Oscar as well in its time. It is one of the movies in which real characters and computer-generated virtual characters have been used together successfully until then. In the film, the computer-generated dinosaurs appeared quite realistic. In addition, it is an important development as an example of an extremely realistic render (Kerlow, 2009: 25). Spielberg has achieved his highest box office return ever with this film and it has also carried the use of digital images to a new level (Rickitt, 2007: 36). In the film, stop-motion dinosaur characters have also been used besides CGI dinosaur characters. The characters which have been animated as stop-motion have been placed in the real world by ILM through the digital compositing methods. There are many scenes in the film in which digital and mechanical effects have been used together (Netzley, 2000: V). In order to make the characters look realistic, a digital blur effect has been applied on them (Rickitt, 2007: 170).

2-TECHNIQUES USED IN THE PLAUSIBILITY OF VIRTUAL CHARACTERS

CGI characters used in live action films are created through the use of many different techniques together. Each stage in this process contributes to the realistic appearance of the characters in the eyes of the viewers and allows the perception to develop in this direction. These techniques have a hierarchical order. Once a technique is used,

then the next stage begins. For instance, the render stage cannot begin before the motion capture stage is completed; or digital compositing process cannot begin before the texturing process is over. With the contribution of each process, the work is completed with the most realistic appearance. Some of the important states are as follows.

2.1. MOTION CAPTURE

Acting is as important for virtual characters in the art of animation as it is for real actors. The performance of virtual characters in live action films has come closer to the performance in real life with the rapid advancement of technology. Through the motion capture technology, the motions of real actors are recorded, transformed into digital data and transferred to computer generated virtual characters (Netzley, 2000: 154). Not only the motions of humans, but the motions of animals or objects can be transferred to computer generated characters later on (Miller, 2006: 118). This technique can be regarded as the evolution of rotoscope as well, because it consists of exactly copying real motions. The use of rotoscope and other techniques, methods where real motions are taken as reference have rapidly become standard applications. Animations of higher quality in particular in feature animation films have begun to be sought for in motions which are more natural. In the Disney film "Snow White" and Fleischer brothers' film "Mr. Bug Goes to Town", rotoscope has been used in the animation of the leading characters (Hayes and Webster 2013: 185). Motion capture has been developed in the 1970's to be used in the military. Until today, it has been used in many different areas as well. Biomedical researches, analysis of sports related motions, games and performance recordings are the leading ones. Later on, it has been used in the production of visual effects in commercials, in the live action film industry, feature animation films and television series (Furniss, 2009: 189).

In this method, which is effective on the acting of virtual characters in motion pictures, data obtained by certain devices connected to the bodies of real actors are transformed into digital data and transferred to the characters in the films. These transfers are not always problem free. In problematic cases, animation artists manually interfere and correct the motion. In live action films, one of the main reasons why such an animation method is chosen is that these motions are achieved in the closest manner possible to the motions in real life. The viewers' eyes are used to the motions they see in real life. Therefore, the viewers will notice it when they see a different motion or acting.

There are different methods in terms of motion capture. Prosthetic, acoustic, magnetic and optic can be listed among these methods. These technologies each have advantages and disadvantages. Due to their unique characteristics, some of these might give more appropriate results in accordance with the areas they are to be applied to. Among the factors which differentiate the motion capture technologies from each other can be listed as accurate data calculations, speed rates, freedom of motion given to real actors, the number of data points on the actors and the number of actors whose motion data is to be recorded for the scenes (Kerlow, 2009: 369-370). Optic motion capture technology can be counted among the methods which best obtain data. Through this method, leading companies such as Digital Domain, ILM and PDI have successfully used the optic motion capture methods in films such as "Star Wars: Episode One", "The Mummy" and "Titanic" (Sönmez, 2001: 150).

One example in which the Motion Capture Technology has successfully been applied to is the films of "The Lord of the Rings" series. The "Gollum" character in this series is a character which has been animated through the motion capture technique. The performance of English actor Andy Sarkis has been used in the animation of Gollum. The appearance, motions and behavior of the character are very similar to those of the human characters in the film. From another perspective, what is the definition of the limitations of these virtual characters? The appearance and acting of these characters rival those of the human characters in live action films. These characters are different from stylized animated characters, because animated characters can easily be understood by the viewers (http://www.awn.com/vfxworld/virtual-cg-characters-live-action-feature-movies).



Picture 1: An example of motion capture from the film The Lord of the Rings.
(http://i0.wp.com/www.cgmeetup.net/home/wp-content/uploads/2013/01/Gollum-11.jpg)

2.2. ARTIFICIAL INTELLIGENCE

One of the characteristics which contributes to the achievement of reality in films is the use of artificial intelligence. Although characteristics of artificial intelligence are used in many scenes, it can be seen that they are effectively used in particular in crowded scenes. The characters in these scenes could distinguish one another and opposing groups could fight with each other.

Artificial intelligence is the repetition of behaviors which are defined as intelligent when displayed by humans (intelligent behaviors) by a machine as well; or in other words, artificial intelligence is a theory which shows how the human mind works (web.itu.edu.tr/~sonmez/lisans/ai/yapay_zeka_icerik1_1.6.pdf). If we need to use a different definition, artificial intelligence from a simple point of view can be defined as the attempt to develop artificial directives which are similar to skills perceived as an indication of intelligence when observed in natural creatures, by analyzing them (http://www.yapay-zeka.org/modules/wiwimod/index.php?page=AI). Studies of artificial intelligence are generally about analyzing the thinking methods of humans and developing artificial directives which are similar to them (https://tr.wikipedia.org/wiki/Yapay_zek%C3%A2). Studies related to artificial intelligence continue today in different areas. Today, even the calculators at our homes are able to do calculations very rapidly. Due to its advanced characteristics, this technology is being made use of in the animation of characters in various films today. One of the motion pictures which arouses interest within this framework is The Lord of the Rings series.

One of the greatest problems faced with in The Lord of the Rings series was the very crowded war scenes. Very large war areas needed to be constructed. In order to be able to solve this problem, a very crowded production team began using a program called Massive four years ago. By using Massive, it was possible to randomly recreate real life through animation within a short period of time with a small group of actors (http://www.awn.com/news/weta-digital-uses-massive-ape-reality-kong).



Picture 2: A war scene as an example of artificial intelligence.
(http://massivesoftware.com/why-choose-massive.html)

It was possible to create artificial environments with this program. The general work method was to form interaction between the created characters and the environment. The created artificial characters used sounds and

vision and chose the most appropriate of the prepared motion capture data to reach their goals. Each creature here had artificial intelligence. They were able to decide how they were going to act with the help of artificial intelligence. When these characters were within a group, they could see their surroundings, hear sounds and reacted accordingly to the creatures and environment around them (http://www.cgw.com/Publications/CGW/2003/Volume-26-Issue-2-Feb-2003-/The-Two-Towers.aspx). Each creature was programmed with skills compiled from a broad archive of motions. Stephen Regelous, from the New Zealand based Weta Digital which created the visual effects of The Lord of the Rings trilogy and the creator of Massive stated that they achieved men running to the war area to fight with the Massive program, there were thousands of characters which fought and toppled each other down and that a very realistic war scene was achieved as a result. In addition, the creatures in Massive could give appropriate reactions according to the ground they were standing on. When they were climbing, they appeared different than walking. Different motion capture cycles were being mixed and the angles were being arranged. A thing which could be used continuously was not only used for the terrain, but also for targeting weapons and holding objects. When the motion capture data was added, more graceful motions were achieved. (http://www.tr3d.com/dersler/ders/bn/)

Massive technical director Geoff Tobin states "All of these digital characters have an artificial intelligence brain. A part of the brain deals with what the character is doing at that moment, analyses the alternatives of the motions it can perform and decides which motion to do next. The other part of the brain analyses what kind of a terrain the character is standing on, the enemies and friends around it and where it can move. It transfers this information to the first part of the brain and helps it make a decision" (http://www.lotrplaza.com/archives/index.php?Archive=First%20Age&TID=69431). In addition, Massive software primarily designed for the war scenes in the movie has been used to copy and replicate the human actors and in the murder of crows as well (http://www.cgw.com/Publications/CGW/2001/Volume-24-Issue-12-December-2001-/The-Fellowship-of-the-Ring.aspx). Massive software has especially played the role of a savior in terms of the war scenes in the series. The software basically used in The Lord of the Rings has been used afterwards and is still being used today in the simulation of crowded scenes in numerous films. Many scenes which are impossible to be achieved through live action has been rapidly created with this software and artificial intelligence.

2.3. COMPOSITING

Scenes which are prepared within digital environment or live action scenes can be joined in accordance with the requirements of the scenes in a film. Such a task for films is carried out on moving images rather than fixed images. Many different images are brought together and a single image is achieved from them. This image constitutes the final part of the work. The process of digital compositing is a method used to join two different clips. Almost all visual effects depend on a good compositing skill. There are many different software alternatives for this task. Another method of digital compositing is the addition of virtual characters to live action scenes. One effective stage in the presentation of virtual characters may depend on the arrangement here. One of the points which should be given importance to is the rendering process of the character to be used in the animation in alpha channels. The alpha channel allows the areas other than the character to be seen transparently (Watkins, 2001: 407).

Digital compositing is important due to its different aspects in particular in the placement of computer-generated virtual characters in live action film scenes. If supportive side factors/methods are to be taken into consideration instead of dealing with the task in a single piece, then many different stages such as the tracking process, color correction process, rotoscope process and morph process along with digital compositing should support this stage as well. For instance, the motion of the camera in a scene and the motion of the object or image placed in the scene should match in the tracking process. An incomplete action or an error in this stage can easily be noticed. As a result, the realistic effect to be produced on the viewers will be lost.

The most difficult part of digital compositing is perhaps reaching an integrated result. The reason for the difficulty at this point is the impression that the composited pieces have each come from a different source. What is given special consideration here is that the produced images are of picture quality which has not been subject to a post-production process. Even if the aspects in the scene are apparently not real, the viewers need to get the impression that what they are watching has been shot at the same time and with the same camera (Brinkmann, 2008: 3).

2.4. RENDER

The three-dimensional graphics which are computer-generated through rendering are transformed into real looking pictures with their colors, textures and shadowing. During the process of rendering, the digital artist should determine how the project on the computer is to be calculated. Another important point is that, the calculations for the lighting adjustments are done here as well. The duration of the process to be carried out changes in accordance with the greatness and characteristics of the scene (Netzley, 2000: 178).

With the rendering process, the project prepared on the computer is made ready to be completed. This process has a big impact on the realism and plausibility of the image to be achieved. The design which exists as a project in the computer software is transformed into a form which creates the impression of a real image as a result of the

rendering process. When the achieved image is photorealistic, it will be difficult for the viewer to differentiate it from real images. The blurring between the real and the virtual becomes apparent at this point. Achieving photorealistic renderings have become more accessible today due to the advance of technology. The digital compositing stage which comes after the rendering process complements it.

One of the greatest difficulties in organic models in terms of realistic or plausible renders is related to the appearance of the skin. This barrier against the images which are created as convincing computer graphics should be removed. The problem is that, the human skin consists largely of water and other organic matter. Therefore, the human skin cannot reflect light completely; however it changes the color of reflected light instead of absorbing some of it. Today, a new mathematical formula has been developed for direct lights to be applied to the design of virtual characters. In this manner, the organic structure in the character's texture is noticeable. One of the first characters which had organic texture was the Gollum character (Pikkov, 2010: 84).



Picture 3: The Gollum character
(http://www.animationsupplement.com/index.php/articles/323-15-photorealistic-movie-characters-take-a-popcorn-break)

3- REALITY CREATED BY SIMULATION AND VIRTUAL CHARACTERS

When digital visual effects are taken into consideration in terms of their characteristic aspects, they can be defined as postmodern objects. These effects are created as a result of the hybridization between the camera and the computer (Hyung Ryu, 2007: 33). The virtual characters which are the products of computer graphics have as much an important role as the real actors in a film. Even if the viewers know that they do not really exist, the structure, anatomy, acting, appearance and stance of the characters are perceived by them as real characters. In addition, it seems difficult to say that these characters are removed from reality in terms of their production.

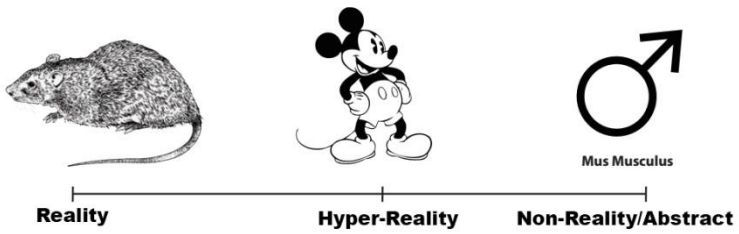
In addition to these, the veiling of the effects with great discretion results in the computer-generated images to create hyperreality. (http://www.wired.com/2009/06/lucasfilm-genarts-team-up-to-bring-hollywood-style-vfx-to-games/) Simulation or the concept of hyperreality is defined as "The reproduction of a reality without a root or reality through models" (Baudliard, 2013: 14). What is real contains a physical existence and a structure which is material and can be touched. On the other hand, the opposite of real, which is virtual, does not carry a reference related to reality. Even if it is perceived, it is not there. It is related to what a person does not have due to its lack of reference. Baudrillard argues that representation shows the meaning or concept of what is real and virtual things are representations which do not give any references to anything that is real. The differences between representation and the represented have been removed in the computer age. The virtual has its own reality (Kaçmaz, Uluoğlu, 2001: 89). Characters and environments which cannot be distinguished from reality can also be seen next to the characters and environments which are known not to be real in The Lord of the Rings. The line between these two situations can take an ambiguous state. Virtual characters have their own reality with the human characters.

According to Baudrillard, the visual effects in the cinema are only the distorting, deforming of reality. These effects at the same time serve as precursors which speed up the distortion of the meaning of real life as advanced simulations. However, these special effects, in particular digital effects, can create a more natural effect of reality beyond the expression of human imagination (Hyung Ryu, 2007: 32-33). At this point, the identification of the created virtual characters, attribution of tasks to them which are similar to the tasks of other characters by the viewers takes place through the impact of the displayed natural reality. In The Lord of the Rings trilogy, the "Gollum" character which has a high level of reality can be shown as an example in terms of realism. Through this character, reality is in a way deformed and a non-existent reality is created. However, it is not very likely that the viewers do not perceive or reject this environment of deformed reality and its characters.

Jean Baudrillard's approaches to the digital effects of postmodernism result from the ontological perspective of the concept of simulation. Baudrillard's notion of the concept of simulation is frequently made use of in the explanation of postmodern conditions by CGI's realistic effects. The realism of CGI is the result of artificial reflections of special computer programs on film frames. According to Baudrillard, the condition of mimetic

reflection of reality does not exist in today's world of simulation, because with the age of simulation all references have begun to be eliminated. Baudrillard suggests that all phenomena have lost their meanings and they are being guided by simulacra and hyperreality. These conditions which lack context are disappearing and this simulation without a context can change the representation style of reality (Hyung Ryu, 2007: 32).
Computer-generated images blur the line between reality and fantasy. The perception style of the world is being distorted in accordance with films and media tools which make use of computer-generated images. The use of computer graphics may not be scary until it is not possible to distinguish the differences between real images and scenes and their computer-generated equivalents. When CGI is no more distinguishable, CGI blurs the viewers' perception of reality, shape what they see and as a result, make them believe what they see and change the perception of reality in their minds (https://isomd.wordpress.com/2010/04/15/effects-of-cgi/).
The purpose in many live action films in which computer generated graphics are used is to make the designed visuals to be perceived as real. Many more examples can be given from the history of the cinema on this matter in addition to The Lord of the Rings trilogy. Avatar directed by James Cameron, The Matrix directed by Wachowski brothers and Jurassic Park directed by Spielberg are some of the leading examples.
In addition, it is possible to talk about a virtual reality in the film The Matrix. The characters live both in a virtual world and a real world. The people in the film live in the virtual reality of the Matrix, which is artificial intelligence and this condition is the symbol of digital technological structure (Hyung Ryu, 2007: 10). In these films and in many more as well, even though the reality created by visual effects is virtual, it is perceived as a part of the real universe or on its own in the film.

We need to acknowledge that there is on the one side a totally artificially constructed world in the art of animation; while this world needs to be independent of the real world, it should also reflect reality. According to Paul Wells, the illusion of reality in animation can be defined as hyperreality. The concept of hyperreality was first coined by semiotician Umberto Eco. Eco has used this concept to define Disneyland in which everything is definitely artificial, but is a place which is more real than reality at the same time as well. Wells has attempted to determine the quality of reality in animation films. He has suggested Disney animations as the central point taken as reference by his work on reality, because they are hyper-realities (Pikkov, 2010: 98).
Wells' approach has progressed through the classical cartoon characters rather than the virtual characters used in live action films. A diagram such as the one below can be given as an example.



Picture 4: Diagram of reality
(Dündar, 2013: 45)

When we follow Wells' diagram above, the realistic films are at one end, unrealistic films are at the other end and hyperrealistic. Disney films are in the middle.
According to Wells, four characteristics should be taken into consideration to measure the degree of realism in animation films:
• design
• characters
• sound
• motion
Animation theoretician Stephen Rowley follows a different approach. Rowley argues that instead of evaluating certain objects, certain variables of the representation of reality should be analyzed. Rowley suggests that these should be followed:
• visual realism
• auditory realism
• realistic motion
• realism of the plot and the characters
• social realism
In addition to these, the control of realism in animation should be performed not only through the physical characteristics, but rather through the experiences of the viewers. In other words, what is important is not the

similarity of animation to physical parameters which exist in real life, but how the viewers attribute meaning to and see its realism (Pikkov, 2010: 98-99).

Physical reality can be changed as long as it appears realistic and may not be noticed by the viewer if it is placed fully in a film scene. At this point, the previously mentioned methods used in the placement of virtual characters and effects on the scene come to the Picture. Films can change physical reality and thus blur the line between what is imaginary and fictional and what is real. What make this possible in films are the computer-generated images. Hyperreality will become even more wide spread with the development and applications of computer graphics. Physics is also a part of hyperreality; it can be visually produced in the mind of its creator and everything can be done with this visuality. Under these conditions, reality changes places with simulacrum. Any universe and any physical reality can be created and perceived as reality. (https://isomd.wordpress.com/2010/04/15/effects-of-cgi/)

CONCLUSION

Today, the rapidly advancing technology shows its impact in the area of computer graphics as well. Computer-generated products have become visible in many areas. It is possible to talk about different sectors in which computer graphics are used widely; some leading ones among these are games and motion pictures. If the films analyzed in this study are to be considered in terms of live action films, it can be seen that virtual characters have been placed in these films in parallel with the technological developments which took place in this area. These characters have become indistinguishable from the real human characters with their design, sounds and acting with respect to Wells' criteria. The reality they have created can be evaluated as a reality formed within themselves. This can be regarded as a creation of technological advancement in this area.

Baudrillard states that visual effects distort and deform reality. Visual effects show themselves in films in a manner equivalent to today's technology and distort the viewers' minds in relation to reality. By this means, the viewers' perception of reality changes. In this respect, it can be suggested that the perception of reality steers through a transformation towards virtual reality. Reality created by visual effects has become a reality which expands beyond the human imagination.

References

Dündar, S.K. (2013). Üç boyutlu (3d) animasyon çalışmalarında gerçekçilik kavramının incelenmesi Ve bir uygulama çalışması, Ankara, Sanatta Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Ünv. Grafik Anasanat Dalı.
Brinkmann, R. (2008). The art and science of digital compositing, USA, Morgan Kaufmann Yayınevi.
Baudrillard, J. (2013). Simülakrlar ve Simülasyon, İstanbul, Doğu Batı yayınları.
Furniss, M. (2009). Art in Motion Animation Aesthetics, UK, John Libbey Publishing.
Hayes, D. & Webster, C. (2013). Acting and performance for animation, USA, Focal Press.
Kaçmaz, G. & Uluoğlu, B. (2005). Mimarlık, bilgisayar ve sinema: Thomas'ın sanal evi, İstanbul, İtü dergisi/a mimarlık, planlama, tasarım Cilt:4, Sayı:2.
Miller, R. (2006). Special Effects, USA, Lerner Pub Group.
Netzley, P.D. (2000). Encyclopedia of Movie Special Effects, USA, Oryx Press.
Pikkov, Ü. (2010). Animasophy, Tallinna Raamatutrükikoda, Estonian Academy of Arts.
Rickill, R. (2007). Special effects: the history and technique, USA, Billboard books.
Ryu, J.H. (2007). Reality & effect: a cultural history of visual effects, USA, Georgia State University, Communication Dissertations, Department of Communication.
Sönmez, G. (2001). Mocap, Türkiye, PC Life.

Watkins, A. (2001). 3D Animation: From Models to Movies, USA, Charles River Media.
http://i0.wp.com/www.cgmeetup.net/home/wp-content/uploads/2013/01/Gollum-11.jpg
http://www.denofgeek.com/movies/animated-characters/30956/100-years-of-animated-characters-in-live-action-films
https://tr.wikipedia.org/wiki/Yapay_zek%C3%A2
http://www.yapay-zeka.org/modules/wiwimod/index.php?page=AI
web.itu.edu.tr/~sonmez/lisans/ai/yapay_zeka_icerik1_1.6.pdf
http://www.awn.com/vfxworld/virtual-cg-characters-live-action-feature-movies
http://www.cgw.com/Publications/CGW/2001/Volume-24-Issue-12-December-2001-/The-Fellowship-of-the-Ring.aspx
http://www.wired.com/2009/06/lucasfilm-genarts-team-up-to-bring-hollywood-style-vfx-to-games/

Sanal Yaşamın Sosyal, Gerçek Yaşamın Asosyal Bireyleri Ve Sosyal Medyada Kimlik Oluşumları Üzerine

Mine Demirtaş
Maltepe Universitesi İletişim Fakültesi
seblamine@gmail.com

Oktay Demirtaş
Maltepe Universitesi İletişim Fakültesi

Ayşe Zafer Başkaya
Esenyurt Üniversitesi Sanat ve Sosyal Bilimler Fakültesi

ÖZET

Yeni iletişim teknolojileri son yıllarda milyarlarca insanı etkisi altına alarak, yaşamlarının her alanına girmiş, sosyal ağlar yaygın kullanımlarıyla iletişimin odak noktası haline gelmiştir. Aynı doğrultuda toplumların dünyayı algılama biçimi değişmiş, bireyler kendilerini farklı mecralarda, farklı biçimlerde ifade edebilen konuma gelmişlerdir. Bu teknolojik atılımlar, sosyal yaşamda önemli değişimlere neden olmuş, yaşanan değişimler ise insan ilişkilerini, sosyalleşme biçimlerini ve hatta yaşam tarzlarını büyük ölçüde etkilemiştir. Sanallığa dayalı olan ağ toplumu, bugüne kadar görülmemiş bir düzeyde yayılma ve örgütlenme imkanı bulmuş, bireyler eş zamanlı 'çevrimiçi bir arada' olma olanağı elde ederek yeni bir örgütlenme ve eylem biçiminin doğmasını sağlamışlardır. Sosyal medya, çok hızlı bir şekilde bilgileri ve haberleri üretmekte, sosyal ağlar ise bunu çok geniş kitlelere yine aynı hızda ve eş zamanlı olarak iletmektedir. Kullanıcılar hem bu bilginin üretilmesinde hem de iletilmesinde aktif olarak yer almakta, aynı zamanda da akan bilgi trafiğine ayak uydurmaya çalışmaktadırlar. Bugün hemen hemen herkes sosyal medyadaki paylaşım hareketliliğinin içinde yaşayarak, her gün yüzlerce gönderiyi takip edip, pek çoğunu paylaşımlarıyla başkalarına aktarmaktadır. Bunu yaparken de gerçek yaşamlarındaki sosyal çevrelerinden kopmaktadır. Bu bağlamda çalışmada, sosyal ağlarda oluşturdukları kimliklerle yoğun iletişim halinde olan bireylerin bulundukları çevrelerden koparak umursamaz ve asosyal olmaları üzerinde durularak, bu bireyler arasından rastgele seçilen 12 kişiyle odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Ağlar, asosyalleşme, sanal yaşam, sosyal medyada kimlik oluşumu

GİRİŞ

Özellikle 2000'li yıllardan itibaren İnternet'e hızlı erişim imkânı sağlayan geniş bant teknolojisinin yaygınlaşması sonucu, radyo, televizyon, cep telefonu ve bilişim teknolojilerinde bir yakınsama gerçekleşmiştir. Cep telefonlarından e-posta okumak, web sayfalarına erişmek veya bilgisayar ve internet üzerinden telefon görüşmesi yapmak, televizyon izlemek bu gelişmelerin sonucudur. Benzeri eğilim İnternet uygulamalarında da görülmektedir. Daha önce ayrı uygulamalar olarak çalışan web, e-posta, haber grupları, blog, sohbet (chat) ve oyun gibi servisler yakınsamıştır. Bunun sonucunda, bu servislerin bir kısmını veya hepsini bünyesinde barındıran yepyeni uygulamalar ortaya çıkmıştır. Bunların başında, sosyal ağ (social networking) siteleri gelmektedir. Bu uygulamaları kullanarak kişiler online sosyal ağlar oluşturabilmekte yada mevcut ağlara katılabilmektedir. Araştırmalar, bu ağların, temel özellikler bakımından "gerçek dünya" sosyal ağları ile benzerlikleri olduğunu göstermektedir. Ancak bazı önemli farklar da bulunmaktadır. Bu ağlar çok daha belirgin sınırlara sahiptir. Kolay nüfuz edilebilir nitelikte olup, daha dinamiktir. Küresel ölçekte online sosyal ağlar kurabilmek için tek engel olarak kalmış görünen "dil" de yeni gelişen otomatik dil araçları sayesinde ortadan kalkmak üzeredir. Sonuç olarak diğer ortamlara göre daha fazla kişi ile daha kolay etkileşim olanağı bulunmaktadır (Acun:2011, 71). Geleneksel medyadan yeni medyaya geçiş sürecinde McLuhan, pozitif anlamda bir küreselleşmeden bahsetmiş ve yeni bilişim teknolojileri sayesinde siyasal, sosyal ve kültürel iletişimle insanların yeniden dokunma ve duyma duyularının ön plana çıktığını ifade etmiştir. İşte bu dokunuş ve hissetme duyuları, bireyin ve toplumların yeni özgürlük alanı olarak var olma bilincini geliştirmiştir(Tamçelik:2014, 29).

Modern çağdan önceki toplumlarda uzam, toplumu oluşturan insanların bulunduğu alanla sınırlı olmaktaydı. Modernlik koşullarında ise 'burada bulunmayan'la iletişimin ve etkileşimin olanakları daha önce hiç olmadığı kadar gelişmiştir. Özne bir alanla sınırlı olmanın olanaksızlıklarından kurtulmuştur. Diğer deneyim alanlarının zenginliklerini kendi yaşam dünyasına aktarabilmektedir. Bunun yanı sıra zamanın sınırlarını da aşma olanağı edinmektedir. Tarihte ilk kez zaman "nerede" olunduğundan ayrı bir biçimde ele alınabilmektedir. "Modernizm ne sadece eski geleneklerin bir protestosu ne de onların çözülüşlerinin bir sonucudur, fakat, çeşitli

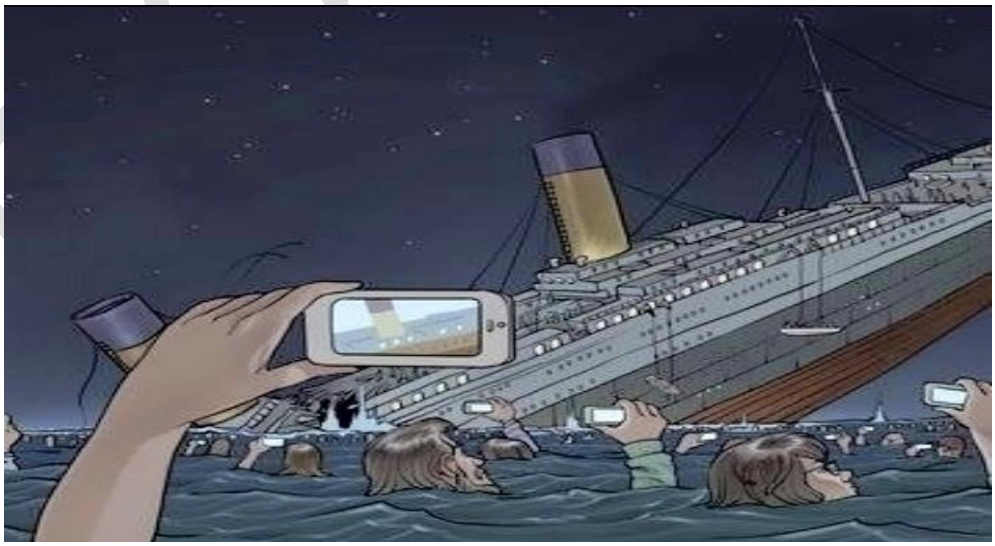
derecelerde, zaman ve uzamın boşaltılmasının açığa vurumudur" (Giddens: 1981,16) sözleri ile Giddens modernizmi ifade etmiştir.

Zaman ve uzamın birbirinden ayrılması modernliğin aşırı dinamizmi için büyük bir önem taşımaktadır. Zaman ve uzamın ayrılması ve standart "boş" boyutlar haline gelmeleri, toplumsal etkinlik ile bu etkinliğin mevcudiyet bağlamlarının özellikleri içine "yerleştirilmişliği" arasındaki bağları koparıp atmaktadır (Giddens: 2004,27-28). Giddens'a göre böylece, öznenin yerel deneyimlerin getirdiği kısıtlamalardan kurtularak özgürleşmesinin olanakları doğmaktadır.

Giddens, Modern toplumsal kurumların birçok bakımdan benzersiz oldukları, diğer bir ifade ile geleneksel toplum düzeni anlayışını yansıtmadığı görüşünü savunmaktadır. Toplumlardaki gelişmelerini ise zaman zaman kesintiye uğrayarak sürdürdüklerini ifade etmektedir. Modern yaşam tarzları, geleneksel toplumsal düzen çeşitlerinden benzeri görülmedik bir biçimde ayrışmakta ve modernliğin getirdiği dönüşümler gerek yaygınlık gerekse yoğunluk bakımından önceki döneme özgü değişim biçimlerinden oldukça farklılık göstermektedir. Bu farklılık yaygınlık açısından bakıldığında, küresel düzeyde bir toplumsal ilişki ve etkileşim biçimlerinin kurulmasına, yoğunluk bakımından ise gündelik yaşamımızın en mahrem ve kişisel özelliklerini değiştirme biçiminde etkili olmuştur.

Modernleşen dünyada küreselleşmenin güç kazanmasına bağlı olarak gelişen modernlik kavramı günümüz insanının zihninde temel bir değer olarak yerini almıştır. Oluşan her kavramın insanoğlu lehine çeşitli kazanımları olduğu gibi aleyhine olacak şekilde etkileri de bulunmaktadır. 21. Yüzyılda bireylerin zihin dünyasının temelini oluşturan ve bu temelde yaşantılarına yön vermeyi amaçlayan modernitenin kazandırdıkları olduğu gibi kaybettirdikleri de vardır. Burada sorulması gereken temel soru ise, kazanımları ile kaybettirdiklerinin neler olduğu ve kazanımlarının kaybettirdiklerini karşılayıp karşılamadığıdır. Modern medeniyet algısında modernliğin modern insandan ne beklediğini ünlü yazar Albert Camus II. Dünya savaşından önce ya da o sıralarda şöyle dile getirmiştir; 'Modern insan yer, içer, çalışır, sevişir ve gazete okur'. Şimdi olsa onu da okumaz, televizyon seyreder ve tweet atar (Ökten,2014, s.53). PC karşısında vakit geçirir, cep telefonlarından ya da tabletlerden sosyal ağlara bağlanır, devamlı görseller paylaşarak yazışmalar yapar. Sonucunda da bulunduğu çevreden uzaklaşır, ilgisizleşir. Onun için önemli olan sosyal ağlardaki grupları, arkadaşları ve onlarla oluşturduğu iletişimdir.

Günümüzde enformasyon ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler geçmişteki hiçbir teknolojik çözümün yapamadığı kadar, iletişim kurmayı ve enformasyona ulaşmayı kolay hale getirmiştir (Splichal: 2009,392). 1970'lerden başlayarak özellikle gittikçe demokratikleşen toplumlarda özgürlüklerin ve kısıtlamaların yönetimi ve uyumu için toplumun bilgisayarlaştırılması gerekmiştir. Bu bağlamda yeni iletişim mecraları ve teknolojileri, merkezileşmeyi sona erdirecek ve insanlar hakkında bilgi toplama ve dosyalamayı kolaylaştıracak tek çözüm olarak bir ağ toplumu ya da bilgi toplumu kurma projesinin bir parçası olmuşlardır (Mattelart: 2012,181-182).



Resim 1: https://www.facebook.com/francois.hada?pnref=story,E.T.06.08.2015

Diğer bir boyutuyla bir sosyalleşme aracı olarak gördüğümüz sosyal ağlar amacının tamamen aksine anti-sosyal kişiliklerin oluşmasına da neden olmaktadır. Gerçek hayatta, kendini ifade edemeyen içe kapanık bireyler, sosyal ağlarda kendilerini çevrelerine gösterme çabasıyla sosyalleşmeye yönelik arayışlarını sosyal ağlarla

bastırmaya çalışmaktadırlar. Bireyler gerçek hayatta yapamadıkları birçok davranışı sosyal ağlarda yapma arayışına girmekte, bu ise onları gerçek hayattan daha da soyutlayıp, sosyal ağlara bağımlı olmalarına neden olmaktadır. Öyleki birey gerçek hayatta çevresinde olup bitenlere bile duyarsız olabilmekte, sanal dünyasında yaşamaktadır.

SOSYAL MEDYADA KİMLİK OLGUSU VE AİDİYET

Kimliğin oluşumu ya da yeniden oluşumu hayat boyu sürmektedir. Hayatın hiçbir noktasında kimlik nihai değildir. Kimlik oluşturma çabaları, yaşam sürecinde iki temel insani değer olan güvenlik ve özgürlük arasında sürekli salınır (Bauman, 2010). Birey kendinden daha büyük, etkin, fark edilebilen bir bütünün parçası olmak ihtiyacı hisseder. Ancak bir bütün içinde kaybolmak ve bireyselliğini ifade etme fırsatlarından mahrum olmak da istemez. Birey kendinden daha güçlü bir bütüne ait olduğunu düşünerek güvenlik duygusunu tatmin ederken aynı zamanda özgünlüğünü ve bireyselliğini de korumak isteyerek özgürlük duygusunun tatminini arar. Kendisine, içinde yaşadığı topluma yabancılaşan bireyler, kentin labirentinde dolaşan, kalabalıklar içinde terk edilmiş "flaneurlar"a (türkçesi: başı boş gezen / aylak) dönüşürler (Benjamin:1995, 130). Bu yüzden bireyi kuşatan çevre ne derece genişler ve geleneksellik yok olursa, "kendini gösterme" ve "farkedilme" o derece artacaktır (Simmel, 2009: 233).



Resim 2: http://www.sosyalmedyahaber.com/2012/12/etkiler-ve-sonuclariyla-sosyal-medya-hayatimizin-neresinde

Aidiyet duygusu, sosyalleşme süreci içerisinde çoğu zaman bireyin baskın ihtiyaçlarından biridir. Diğer yandan bir yığının parçası olma duygusu insanı diğerlerinden farklı ve özgün kılan özelliklerin ortaya konmasını ve fark edilmesini zorlaştırabilmektedir. Kişi bir yandan kendini birey olarak ortaya koymak diğer yandan değerli bulduğu bir bütünün parçası olmak, aidiyet hissetmek istemekte, aynı zamanda sosyalleşme süreci içerisinde bu gerilimi dengelemeye çalışır. Aidiyet duygusu çeşitli zorlayıcılar ya da özendiricilerle bireye sunulabilir. Zorlayıcılar olarak aile baskısı, çevre baskısı sayılabilir. Özellikle çocukluk ve gençlik dönemlerinde aileler çocuklarının dahil olacakları grupların belirleyicisi olmaya çalışırlar. Ancak belki de zorlayıcılıktan çok daha etkili aidiyet yönlendirmesi yapan faktör özendiriciliktir. Birey onayladığı, rol model olarak gördüğü öğelerin var olduğu grupların içinde sosyalleşmek ister. Medya ise özendiriciliğin en önemli unsuru durumunda olup, farklı özellikteki toplulukların varlıkları hakkında farkındalık yaratmaktadır. Özellikle sosyal medya ortamları sanal ortamda buluşabilme fırsatları sağlamakta ve bireylere ait olmak isteyebilecekleri bir çok ortam sunmaktadır.

Kimlik bir sembolik etkileşim süreci ve zaman içinde değişen ve yeniden biçimlenen bir anlatıdır. Elektronik iletişim araçlarının özellikle internetin kimlik oluşum sürecinde etkili olduğu da görülmektedir. Bu araçlar öncesinde sembolik materyaller, yüz yüze ilişkiler sonucunda kazanıldığı ve insanların çoğu için kimlik formasyonunun, yaşadıkları mekanla ve yerellikle sınırlı olduğu görülmekteydi. Bilgileri yerel bilgilerdi ve bunların aktarım biçimi sözlü iletişime dayalı ve hayatın gerçeklerine göre adapte olmuş biçimdeydi. Yine de yerel

içinde kamuoyu önderleri, gezginler ve otoriter kişiler kimliğin biçimlenmesinde etkili modellerdi (Timisi,2003,s.170). Twitter'da karşılaştığımız profillerde ise insanlar, gündelik hayatlarındaki rollerini bir kenara bırakıp, olaylara sanal dünyalarındaki kimlikleriyle tepki geliştirmektedir. Tepki geliştirmede bireyin psikolojik durumu ve toplumsal etkiler göz ardı edilmemelidir. Bireyler toplumsal baskıdan dolayı dile getiremedikleri düşüncelerini ikinci bir kimlikle sanal dünyada savunabilmektedir. Bireyler kimlik inşası için sosyal ağları ve sosyal ağların en önemlilerinden biri olan Facebook'u da kullanmaktadır. Kimlik inşasının psikolojik yanlarından biri de daimi beğenilme isteğidir. Bireyin kendini olduğu gibi sunması ya da olmak istediği gibi sunması mecradaki bilinirliği ile ilişkilidir. Kişi, herhangi bir fiziksel özelliğinden rahatsız oluyorsa, o özelliğini sakladığı fotoğraflarıyla profillerindeki görsellerini oluşturup, gündelik hayat ile sosyal ağdaki kimliğini ayrıştırmış olmaktadır. Yine kişi, gündelik hayatta siyasi açıdan pasif iken; bilinirliğinin düşük olduğu sosyal ağlarda daha aktif bir rol üstlenebilir. Bu konuya ilişkin olarak Nietzsche'nin sözünü günümüze uyarlayabiliriz: "Toplum içinde beğenilen olmayı isteyen birey, kendini idealize ederek sunma imkanını sosyal alanlarda bulmuştur" Fotoğraf paylaşımını özetleyecek olursak; bireylerin oluşturdukları ve oluşturmaya çalıştıkları profiller, ideal kimliğe ulaşma çabasından kaynaklanmaktadır(Kaya,2015).

Küreselleşen iletişim ile birlikte bireyler, günlük yaşamda kendilerini nerede görmek istiyorsa sosyal ağlarda oluşturdukları profillerinde o özellikleri yansıtırlar. Bireylerin öncelikli hedefi tamamen öznel olarak kendi kimliklerini oluşturmak istemeleridir. Profillerinde yer alan fotoğraflar, paylaşımlar, arkadaşlar gibi her türlü unsur kimliğinin bir parçasıdır ve yaşam tarzlarının göstergesidir. Sosyal paylaşım ağlarındaki profiller artık kimlik inşasının birer aracı niteliğindedir. Sosyal yaşamda olduğu gibi, sosyal ağlarda da insanların birbirlerinin enformasyonuna ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaç daha çok, diğer insanlardan edinilen bilgiler doğrultusunda toplum karşısında kendine konum bulma girişimidir. İdeal bir kimlik oluşturmak için, o kimlikle uyuşmayan davranışlardan kaçınılmakta ya da o davranışlar gizlenmektedir(Kaya, 2015).



Resim 3: Sosyal Medya Bağımlılığı-Animasyon, https://www.youtube.com/watch?v=v3gOz-0u0Y8

Geleneksel medyadaki tek yönlü bilgi paylaşımı, artık yeni sistemle çift yönlü, simetrik ve eş zamanlı olarak gerçeklemeye başlamıştır. Medyadaki yeni sistem anlayışı, zaman içinde sosyal medyada ortaya çıkarak, kişilerin internet üzerinden özgürce birbirleriyle diyaloga geçmesine ve paylaşımlarının artmasına yol açmıştır. Bu sayede bireylerin paylaşımları, sanal dünyada birer değere kavuşmuş ve bu değer de yeni özgürlük alanına dönüşmüştür. Bu yönü ile sosyal medya, bireylerin yeni egemenlik ve iletişim şekli olarak ortaya çıkmıştır (Tamçelik:2014,28). Kimliklerin karşılıklı etkileşim sürecinde ve dil aracılığıyla biçimlendiğini söyleyen Mark Poster'a göre, bilgisayar aracılığıyla kurulan iletişim kendine özgü bir dil yaratmıştır. Bilgisayar iletişiminde özne, zaman/mekan, içsel/dışsal, akıl/olgu gibi post-modern semantik alanlarda gezinmektedir. Bilgisayarlarla oluşturulan iletişim, elektronik posta, tartışma grupları ve telekonferansları içermektedir. Her birinde bilgisayar yazılı metinleri göndermektedir. Bireyler ise kendi kimliklerini gizleyerek, isimlerini, cinsiyetlerini, toplumsal rol ve statülerini değiştirerek hiç tanımadıkları kişilerle iletişimde bulunabilmektedirler (Timisi:2003,171172). Sosyal paylaşım ağları geleneksel iletişimden farklı olarak, geri bildirimlere de olanak sağlamaktadır. Bauman'a göre (Bauman: 1997,60) Küresel koşullarda bireylerin yakınlık kavramı da farklılaşmıştır. Telefonla konuştuğumuz kişi odadakilerden, internette sohbet ettiğimiz kişi aynı evin içinde bulunan kişilerden daha yakın olabilmektedir. İnternetle birlikte oluşan sanal mekanda artık, burası-orası, iç-dış, yakın-uzak gibi ayrımların pek bir anlamı kalmamıştır. İletişimde zaman ve mekan sorununun ortadan kalkmasıyla, uzay ve mekan sınırları en

azından elektronik mesaj kullanan bireyler için sorun olmaktan çıkmıştır. İletişim teknolojileri tarihinde ilk kez internet aracılığıyla bireyler, iletişimde bulundukları "ötekinin" biyolojik ve toplumsal varlığını, sesini, görüntüsünü, cinsiyetini, kısaca bireysel tarihini dikkate almaksızın iletişimde bulunabilmektedirler. Bireyler kimlikle oynamanın yeni olanaklarına erişebilmekte, cinsiyete ilişkin bilgiler görünür olmadığı için kullanıcılar, cinsiyetlerini başkalarına tanımlamada özgür olabilmektedir. Hiç tanımadıkları bireylere karşı kendi kimliklerini gizleyerek, isimlerini, cinsiyetlerini, toplumsal rollerini ve statülerini değiştirerek iletişimde bulunmaları mümkün olmaktadır. Anonimlik bütünüyle geçerlidir. İletişim kurgulanmış kimlikler aracılığıyla yapılır hale gelmiştir (Timisi: 2003,172). Siberuzayda, hemen her yerde olabilmek artık mümkündür (Karaduman:2010,2893).Günümüzdeki koşullar iletişim araçlarının gelişmesiyle aşılarak kimlik biçimlenme süreci artan bir biçimde kitle iletişim mesajlarına bağımlı hale gelmiştir. Bu süreç birey ve grup kimliğinin oluşumunu tamamlamada oldukça etkili duruma gelmiştir. İletişim teknolojileri tarihinde ilk kez internet aracılığıyla bireyler, iletişimde bulundukları "ötekinin" biyolojik ve toplumsal varlığını, sesini, görüntüsünü, cinsiyetini, kısaca bireysel tarihini dikkate almaksızın iletişimde bulunabilmektedirler. Bireyler kimlikle oynamanın yeni olanaklarına erişebilmekte, cinsiyete ilişkin bilgiler görünür olmadığı için kullanıcı, cinsiyetini başkasına tanımlamada özgür olabilmektedir. Kişinin hiç tanımadığı birine karşı kendi kimliğini gizleyerek, ismini, cinsiyetini, toplumsal rolünü ve statüsünü değiştirerek iletişimde bulunması mümkün olmaktadır. Anonimlik bütünüyle geçerlidir. İletişim kurgulanmış kimlikler aracılığıyla yapılır hale gelmiştir (Timisi: 2003,2). Sosyal ağ siteleri, bir yandan kullanıcının sürekli kimlik arayışında olduğu bir alan kurarak onu bireyselleştiren, diğer yandan farklı sosyal çevrelerden arkadaşlarını bir araya getirdiği bir ağ işlevi görerek "belirsizliklerle dolu" bir dünyada yaşayan kullanıcıya bir gruba aidiyet duygusu yaşatan, güvenli bir liman sağlayan bir iletişim aracı haline gelmiştir (Şener, 2010). Bu yönüyle sosyal ağ sitelerinin, internette insanları ortak değerler ve çıkarlar etrafında online bir araya getiren yeni bir tür cemaatin oluştuğunu söyleyen Rheingold'un 'sanal cemaatler/topluluklar' (virtual communities) kavramıyla yakından ilişkili (Korkmaz,2012)olduğu görülmektedir.

Castells, bireylerin ve toplumsal grupların, içinde bulundukları toplumsal yapıya, uzam ve zaman çerçevesinden kaynaklanan koşullarla, kültürel projelere göre kimliklerini yeniden inşa ettiklerini belirterek, kimlik kavramını üç farklı biçim ve kökene ayırarak ele almaktadır. Bunlar;

- Meşrulaştırıcı kimlik,
- Direniş kimliği,
- Proje kimliği.

Castells meşrulaştırıcı kimliğin bir sivil toplum yarattığını ve direniş olarak ortaya çıkan kimliklerin projeler başlatabileceğini ve özneler ürettiğini ileri sürer. Ancak bu özneler bireyler tarafından, bireyler için inşa edilmelerine rağmen, birey değillerdir (2008: 14). Kimlik inşasının başkaları ile etkileşim yoluyla gerçekleştiği ve kimliğin bir anlamda bu etkileşimler sonucu öğrenilen ortak "anlam ve beklentiler" standardı olduğu görülmektedir. Bu ağlar makro ve mikro düzeyde incelendiğinde, mevcut ağların türleri (arkadaşlık, işbirliği…), üye sayıları, yapısal boşluk makro düzeyde incelenebilecek konulardır. Grup sadakati, ilişki yoğunluğu (grup katkısı), ilişki sıklığı, ilişki konusu ve bireysel sosyal kapital mikro düzeyde inceleme için kullanılabilecek kavramlardır (Acun:2011, 72).

ELDE EDİLEN BULGULAR

Sosyal ağlarda oluşturdukları kimliklerle yoğun iletişim halinde olan bireyler bulundukları çevrelerden kopmakta, umursamaz ve asosyal olmaktadırlar. Bu konuda düşünce ve görüşleri ile ilgili bilgi almak amacıyla sosyal ağ kullanıcıları arasından rastgele seçilen 12 kişiyle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Elde edilen verilere göre; kendilerini çevrelerindeki bireylere karşı daha iyi ifade edebilmeleri, arkadaşlarıyla sürekli iletişim halinde olup, bilgi paylaştıkları için yalnızlık duygularından arınmaları ve diğerlerinin neler yaptıkları ile ilgili merak duygularını gidermeleri nedeniyle sosyal ağları sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Sosyal medya paylaşımlarının kişisel ilişkileri düzeltme ve duyguları aktarmanın en iyi yolu olduğunu ifade etmişlerdir. Kendini yüz yüze ilişkilerde yeterince ifade edemeyen, çekingen bireylerin sosyal ağları daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca sosyal ağlarda bu denli vakit geçirmelerinin başlıca nedenlerinden biri, sosyal ağları günlük streslerden kurtulmanın, sıkıntılardan uzaklaşmanın bir yolu olarak görmeleridir. Cep telefonları yada tabletleri ile devamlı iletişim halinde olan bireyler çevrelerindeki kişilerle daha az konuştuklarını, çevrelerinde olan bitenlere daha az duyarlı olduklarını kabul etmektedir. Bireyler sanal dünyalarında çok uzaklarda olan arkadaşları ve farklı kültürlerden olan kişilerle her an iletişim halinde olmalarından çok memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Kullanıcıların devamlı sosyal ağlara bağlanıp iletişim halinde olmaları, arkadaşlarının ya da tanıdıklarının nerede ve neler yaptıklarını merak etme ve gözlemleme güdülerini tatmin etmektedir. Farklı bir kimlikle sanal dünyada

yer almanın anlamsız olacağı, ait olunan toplumsal statü ve cinsel kimlikten farklı bir kimliğin sanal arkadaşlıklarda gereksiz olduğu görüşü de hakimdir. Bireylerin bulundukları her mekanda kendi çekimlerini yaparak (selfie) sosyal ağlarda paylaşmalarının başlıca nedeninin, kendilerini beğendirme ve dikkat çekme isteklerinden kaynaklandığı gözlenmiştir.

SONUÇ

Doğada olan her şey birbiriyle ilişki halindedir. İradi veya iradi olmayan bu ilişkiler, bütünün oluşumunu sağlar. İnsanlar açısından durum daha fazla bir önem taşımaktadır. Çünkü insanın insanlaşması, doğa karşısında üretim araçlarını üretmesi ile başlamıştır. Üretim ilişkilerinin belirli bir aşamasında ve üretim ilişkilerinin insan ilişkilerini belirlemesi ile toplumsal birliktelikler doğmuştur. İletişim teknolojilerinin gelişmesi ile 2000'lere doğru yaygınlaşmaya başlayan sosyal ağlar bugün küresel birlikteliklere kucak açmaktadır.

Ancak, günümüzde bireylerin çoğu kez gerçek hayattan ve ilişkilerden koparak sanal ortamda bir kimlik geliştirme ve sosyalleşme çabası, onları sosyalleşmekten uzaklaştırabildiği gibi öfke ve nefret gibi duygularla kullanım pratiği geliştirilebilmelerine de olanak tanımaktadır. Sosyal medyanın sorgulanması gereken başka bir yönü ise, tüketim sürecini besleyerek yaşadığımız çağın ruhuna ve tanımlamasına uygun biçimde tüketim döngüsünü geliştirmesidir. Tüketimi sofistike biçimde dönüştüren sosyal medya, öznesi olan bireyin kendisini paylaşarak tüketmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte değişen teknoloji, iletişim ve etkileşim olanaklarıyla birlikte, sosyal konumlar ve dolayısıyla kimlikler sürekli yeniden inşa edilmektedir.

Özellikle çevresiyle yüz yüze ilişkilerde sıkıntı yaşayan bireylerin sosyal medyaya daha düşkün olduğu görülmektedir. İnsanlar artık parkta veya çay bahçesinde muhabbet etmek yerine, sosyal ağlarda bir fotoğraf, video.. paylaşmayı yeğlemektedirler. Sosyal medya kullanım yaşı da oldukça düşmüştür. Bu yüzden çocuklar artık sokak veya parklar yerine PC, konsol ve sanal oyunlara daha ilgili olmaktadır. Görüldüğü gibi sosyal medya, toplumun bir açığını kapatırken, daha büyük açıklar yaratabilmektedir. İnsanlar teknolojiyi takip etmek olarak tanımladıkları sosyal medya bağımlılıklarının bedelini kültürlerini kaybetmekle ve sanal bir yalnızlığa saplanarak ödemekte, yalnız kalabalıklar halinde yaşamaktadır. Sosyal ağlarda aynı anlı, interaktif iletişimi yaşayan bireyler, içinde bulundukları ortamdan kendilerini soyutlamaktadır. Kullanıcılar sosyal ağlarda iletişim halindeyken, TV'de dizi seyrederken parasosyal etkileşime girmeleri gibi, gerçek yaşamdan ve çevrelerinden aynı anlı olarak kopmakta asosyal bireyler olmaktadır.

Kaynaklar

Acun, R.(2011), Her Dem Yeniden Doğmak: Online Sosyal Ağlar ve Kimlik, Milli Folklor Dergisi, Yıl:23, Sayı:89
Korkmaz, İ.(2012), Facebook ve Mahremiyet Görmek ve Gözetle(n)mek, Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 5, Ekim
Şener, Gülüm, (2010), Sosyal Ağlarda Kimlik ve Cemaat, Mostar Dergisi, Nisan.
Bauman, Z. (2010), Etiğin Tüketiciler Dünyasında Bir Şansı Var mı?., Çev. Funda Çoban / İnci Katırcı , De Ki Yayınları, İstanbul
Bauman, Z.(1997), Küreselleşme, Toplumsalın Sonuçları, Çev: Abdullah Yılmaz, İst.: Ayrıntı Yay.
Benjamin, W, (1995), Pasajlar, Ahmet Cemal (çev), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul
Castells, M. (2008), Kimliğin Gücü, Çev. Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
Giddens, A. (1981), "Modernism and Post-Modernism". New German Critique: Special Issue on Modernism No. 22: 15-18
Giddens, Anthony. (2004), Modernliğin Sonuçları. çev. Ersin Kuşdil. Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
Karaduman,S.(2010),Modernizmden Postmodernizme Kimliğin Yapısal Dönüşümü, Journal of Yasar University, Sayı: 17/5
Mattelart, A. (2012), Gözetimin Küreselleşmesi: Güvenlileştirme Düzeninin Kökeni. Çev. Onur Gayretli, Su Elif Karacan, Kalkedon Yayınları, İstanbul
Ökten ,S,(2014), Fincanımda Cola Var!, Tutikitap, İstanbul,
Simmel, G, (2009), Bireysellik ve Kültür, Tuncay Birkan (çev), Metis Yayınları İstanbul,
Splichal, S. (2009), 'New' Media 'Old' Theories: Does the (National) Public Melt into the Air of Global Governance?. http://ejc.sagepub.com/content/24/4/391, E.T.14.05.2015
Timisi, N. (2003), Yeni İletişim Teknolojileri ve Demokrasi, Dost Kitabevi, Ankara
http://www.sosyalmedyahaber.com/2012/12/etkiler-ve-sonuclariyla-sosyal-medya-hayatimizin-neresinde/, E.T.10.06.2015
Tamçelik, S.(2014), Sosyal Medyanın Türkiye'de Yeni Özgürlük Alanlarını Belirlemedeki Etkisi Ve Yerel Seçimlerde Siyasal İletişimle Kolektif Kimlik Oluşumundaki Rolü, İletişim ve Demokrasi Dergisi, S:3

Kaya,H.(2015),https://prezi.com/lng-xxjvfc26/sosyal-medyada-kimlik olusumu/,E.T.14.06.2015
https://www.facebook.com/francois.hada?pnref=story,E.T.06.08.2015
Sosyal Medya Bağımlılığı-Animasyon, https://www.youtube.com/watch?v=v3gOz-0u0Y8

ITICAM 2015

The Importance Of Creating Local-Culturel Symbols In The Process Of Creating Destination Brand: Example Of Eskişehir City

Mustafa Özgür Seçim
Adnan Menderes Üniversitesi
İletişim Fakültesi – Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümü
ozgur.secim@adu.edu.tr

INTRODUCTION: ABOUT THE CONCEPT OF BRAND

The concept brand that we can claim to have emerged by the stamping of the animals by the villagers in past years in order to distinguish them from the animals of the other villagers and to prevent crises that may arise this way is built on the phenomenon differentiation that can also be understood from this simple example. While the word brand is defined as "**A special name or sign that is used in order to introduce a commercial good, any object and distinguish them from similar ones**" (http://bit.ly/1vB8cWB, 16.4.2014), it is defined as "**Any kind of sign including the names of people, which can be published and reproduced through publication and viewed in drawing such as and especially words, shapes, letters, numbers, the shape or packaging of the goods, on condition that they ensure that the goods and services of an enterprise are distinguished from the goods or services of another enterprise" in the decree law on the protection of the brands** (http://bit.ly/1vyaepn, 14.4.2014).

And according to the definition of American Marketing Association, brand is "**a name, term, sign, symbol, design or their combination, which is used in the determination of the goods and services of an enterprise or a group of enterprises and differentiation from the goods and services of the rivals**" (http://bit.ly/1mxyeol, 10.02.2014). In summary, brand is a generic name that is generally used for all the words, numbers, sounds, letters, shapes, colours, packaging and signs that distinguish a product or a service from its competitors.

The present situation is so clear that it is difficult for us to explain the content of the concept brand by only consumption products in our day. For a politician, a sports club or a sports person, a country, or a city of that country can be defined as a brand in our day and they can find a place in the integrated marketing process.

DESTINATION BRAND

The purpose of creating a brand and managing it affectively constitute the basis of the concept destination branding, just as in other marketing products. The phenomenon tourism has taken out of being stuck between the concepts "sea", "beach", "seaside" and "hotel", especially in recent years, and it varied a lot as the regions that lack these qualities brought especially their local-cultural properties into the forefront. In this process, regions or certain destinations felt the obligation of repositioning themselves and started to make attempts to become a destination brand in order to increase their levels of welfare and take a share from the market of tourism.

While the activities of creating a destination brand, i. e. the attempts of creating a brand especially in the area of tourism by means of bringing certain properties of particular regions into the forefront, are generally regarded in connection with the ministries of tourism of the countries, local governments, NGOs or private enterprises may also carry out activities in this field. While the concept destination brand that we can basically define as "**the activities that aim to render the destination identity that is created in line with the properties of a place suitable for the target groups that are expected to prefer that destination**" (Yavuz, 2007:40) can be regarded as an activity with the sole purpose of attracting tourists, they are also a process of vital importance for different groups.

For the branding of a destination brings about the opportunity of income and employment for the locals living in the destination region as a result of the visits of the tourist who are willing to benefit from the products and services in the region, and it also ensures the development of the substructure and superstructure of the region.

In recent years, it is observed that big marketing moves are made in the basis of the countries and that countries increase their introduction activities with a destination brand study. In this process, countries try to present themselves to potential tourists that plan to visit their countries with the best slogan that summarizes their marketing targets after setting the best visual that define themselves as their logo. Thus, we can define the destination branding as identities that differentiate the destinations from one another. Pekyaman (2008:46) listed the benefits of destination branding for regions as follows:

- **In addition to differentiate the products and promising value, brands evoke the beliefs, arouse emotions and turn them into behaviours.**
- **A strong country brand attracts both tourists and investments to the country.**
- **A brand differentiates a product/destination in the competitive environment and renders it special.**
- **Destination brands reveal the bond between the destination image and the self images of the consumers or consumer needs and the symbolic value and functional attractiveness of the brand.**
- **It ensures the recognition of the touristic destination and differentiation from similar touristic destinations by the tourists.**
- **It reduces the risks brought about by the inability to try a product before trying as a property of tourism.**
- **The branding of a touristic destination facilitates the efforts of branding the products symbolising the destination.**
- **It leads to repeated visits to the destination; and it ensures this by creating an emotional bond between its customers.**
- **It ensures the recognition of the destination by creating a difference between the destinations.**
- **It ensures the trust of the tourists for the destination whereby facilitating the process of choosing the destination.**

Baker (2007:12) summarizes the benefits of destination branding for the region as follows:

"- It creates a mutual target regarding the image and attractiveness of the relevant destination that combines public institutions, private sector institutions, non-governmental organizations, in short, all of the segments of the society. It provides the destination prestige, awareness, faithfulness and popularity.

- It helps correcting misconceptions.

- It increases the income, profit and tax income of the stakeholders.

- It helps increasing the attractiveness of local products.

- It helps attracting skilful people to the business market and ensuring the permanence of these people.

- It ensures the increase in new business investments.

- It increases the sense of belonging of the locals and their pride of the place they live in.

- It ensures a quicker recovery in crisis situations such as major natural disasters or negative propagandas that may occur.

- It increases the share that the relevant destination takes from world resources."



Figure 1: *Slogans and logos determined by certain countries in the process of destination branding process.*
Source: *http://bit.ly/RoCJHH, 6.5.2014*

In addition to this, the insufficiency of the single destination brand understanding of a country as a whole especially for countries with different identities and cultures ensured the gradual increase of the understanding of regional marketing. Another important factor of the objective regional branding can be said to be that countries increasingly started to use similar marketing visuals or slogans in the process of branding. Logo works in which certain visuals such as "sea", "beach" and "tree" that target especially summer months moved away from motivating target groups and the differentiation of the regions in the countries from this usual structure has virtually become an obligation.



Figures 2: *Examples of logo works that frequently resemble one another in destination branding studies as countries in recent years.*
Source: *http://bit.ly/RoCJHH, 6.5.2014*

Starting from this fact, private or legal persons led by municipalities, non-governmental organizations or certain private enterprises started to make strategic plans for the branding of their region. Özdemir (2008:132) lists the principles of destination brand development as follows:

- **Being tourist-oriented: Taking the wishes of the tourists directly as the basis in terms of brand creation rather than the issues that the destination has or thought to be asked for by the tourists**
- **Focusing: Developing offers that attracts a specific market by focusing on it.**
- **Building loyalty: Focusing on not only the rational but also emotional reactions of the tourists.**
- **Taking as a basis: Supporting the main strategy of destination management organizations.**

Just as products that complete their branding process are distinguished in the market when compared to their competitors in our day and can create a consumer loyalty, destination brands that successfully entered the branding process and were able to maintain this process have also become quite strong brands in the area of tourism in our day. One of the most important issues in this process is that the destination that will be branded can promise the tourists things about there. For the tourists pay attention to the information, properties and values of a particular region during their visit to a destination other than their own country. Thus, the destination needs data that reflect its self values in the cultural-local symbols that it considers to feature both in their slogans and logos.



Figure 3: *Some of the examples of destination branding process aimed at prominent cities of the world.*
Source: *http://bit.ly/RoCJHH, 6.5.2014*

LOCAL-CULTURAL SYMBOLS REVEALED IN THE PROCESS OF DESTINATION BRANDING FOR ESKISEHIR PROVINCE:

GENEREL INFIRMATION ABOUT THE ESKISEHIR PROVINCE

Eskişehir is the centre of the province with the same name that maintained its existence under such civilizations as Phrygia, Byzantium and Anatolian Seljuks in Central Anatolia region of the Turkish Republic. According to the historical information in Wikipedia encyclopaedia;

> **"The Hittites established a big state based on Eskişehir in the 14th century BC. It is seen that Eskişehir was the principal city during the period of the Hittites as a result of its importance and place. The Phrygians that entered Anatolia in the 12th century BC spread in Anatolia and settled in the region under the name Dorylaion. The region was reigned by the Lydians and then Persians after Phrygians. Captured by the Macedonian king Alexander in the 4th century BC, Eskişehir remained under the Empire of Macedonian king Alexander up to 323 BC, when Alexander died. The region that moved under the control of the Roman Empire in the 2nd century BC remained under the reign of the Byzantium after the Roman Empire got separated until Rome was divided into two. Dorylaion that came under the domination of the Byzantium once again was captured by the Seljuks in 1074. The city witnessed the wars that take place between the Seljuks and the Crusaders during the period of the Seljuks. During this period, the name of the city is called**

"Sultanönü". In 1289, Anatolian Seljuks gave Eskişehir to Osman Gazi. Eskişehir, which was captured by the Karamanids during the period of Orhan Gazi, was once again incorporated into the Ottoman lands by Murad I. The city remained connected to Ankara Beylic up to the first years of Fatih. Changes occurred in the Administrative Organization of Anatolia when Kütahya became the principal beylic after 1451; and Eskişehir, which was connected to Ankara was then connected to Kütahya Principal Beylik. The railway reached Eskişehir, which was a jurisdiction of Kütahya Sanjak of Hüdavendigâr (Bursa) Province, in 1890s. After the railway reached Eskişehir, the commerce in the city was enlivened. Immigrants from the Caucasus, Crimea, Romania and Bulgaria were settled in the region during the 19th century. The city started to develop after immigrants were settled after 1877-1878 Ottoman-Russian war." (http://tr.wikipedia.org/wiki/Eski%C5%9Fehir, 28.4.2014)

As can be understood from the short historical information, the city that remained in the middle of the important commercial routes of many empires was also an important transition point in the period of the Republic of Turkey. Sivrihisar, Mihalıççık and Seyitgazi in 1926 and Çifteler and Mahmudiye in 1954 were connected to Eskişehir, which became a province in 1925 after the proclamation of the republic, whereby becoming districts. Sarıcakaya was turned into a district with another law enacted in 1957, and the number of the districts increased to 6. Afterwards, Alpu, Beylikova and İnönü were turned into districts with the law no. 3392 in 1987 and Günyüzü, Han and Mihalgazi were turned into districts with the law no. 3544 of 9 May 1990; thus the number of the districts increased to 12. 2 more new districts were established with the name of Odunpazarı and Tepebaşı by annulling the Central district with the law no. 5747 published in the official gazette of 22 March 2008, and the total number of districts of the province increased to 14.

'SWOT' ANALYSIS OF ESKISEHIR PROVINCE

SWOT analysis is a process in which the English words "Strengths", "Weaknesses", "Opportunities" and "Threats" are analyzed. SWOT analysis is a strategical technique used in order to determine the strengths and weaknesses of an institution, technique, process, situation or person in a project or commercial venture and to detect the opportunities and threats resulting from the internal and external environment. This technique requires to determine the targets of a project or commercial venture and define positive or negative internal and external factors for achieving the target. This method was developed by Learned, Christensen, Andrews and Guth, who were professors in Harvard University in the 1960s.

It was considered appropriate to make a SWOT analysis and determine the priorities accordingly in order to turn Eskişehir city into a destination brand, and it was analyzed using the strategic plan developed by Eskişehir Metropolitan Municipality for the years 2010-1015 (http://www.eskisehir-bld.gov.tr/dosyalar/stratejik_plan/2015.pdf, 17.4.2014).

STRENGHTS:

Eskişehir developed rapidly especially during the mayoralty of Prof. Dr. Yılmaz Büyükerşen as of 1999. That the mayor is a science man, he has a broad vision and he is able to use different sources for the projects he wanted to realize are among the city's strongest aspects. In addition, that the debt of the municipality, and hence the city, is very low constitutes an important opportunity for new investments and investors.

OPPORTUNITIES:

That the projects realized in the leadership of Prof. Dr. Yılmaz Büyükerşen again in the last 10 years earned much approval by Turkey increased the trust of the locals of the city in him and also attracted potential investors from outside the city. Eskişehir has a great potential of becoming the centre of the congress tourism as a result of two state universities it has and health tourism as a result of its hot water. Apart from these, the general situation of the city has quite a high potential in terms of general tourism and it is necessary to reveal certain local-cultural symbols in this sense.

The city also has a big potential for the TV series-cinema industry that is in demand in Turkey with its natural resources, historical spots and developing city structure. It also has a strong potential in terms of qualified human source that the city needs owing to the deep-rooted state universities in the city.

WEAKNESSES:

Mainly two issues come into prominence in the weaknesses of strategic planning of Eskişehir city; one of them is that the cooperation of the city, and hence the municipality, with the two universities in the city is quite low. Although Eskişehir is called the "student city" and quite a great number of students and their parents live in the city, and the Mayor Prof. Dr. Yılmaz Büyükerşen is the former rector of Anadolu University, the number of the works that are jointly carried out with the university in the strategic planning and development of the city is quite low. In addition, that the city has very low revenues in terms of the income which is the key point in the development of the city is another weakness.

THREATS:

Although Eskişehir may be among the most rapidly developing cities of Turkey in recent years, that different institutions in the city are in a big competition with one another and make limited number of cooperation for certain targets bring future projects to a halt. In addition, economical problems that are constantly at issue of the country in general are naturally reflected on the municipalities and this prevents the realization of new investments.

Furthermore, Eskişehir province is located in the seismic belt, although not in the first degree. The great Eskişehir earthquake that occurred on 20 February 1965 showed that earthquake is a significant and vital fact for Eskişehir province just like many other cities. This fact is an important threat against possible investments to be made both in social terms and commercial terms.

LOCAL-CULTUREL SYMBOLS REVEALED DURING THE DESTINATION BRAND WORKS OF ESKISEHIR PROVINCE

ODUNPAZARI HOUSES:

Odunpazarı is one of the central districts of Eskişehir province and the first settlement of Eskişehir. Odunpazarı was set up on the hills in the southern part of the city. According to a story, the first people who considered to settle in Eskişehir hang a sheep liver in Odunpazarı and the area where current Porsuk Stream lies, and they decided to choose the place in which the liver lasts longer as their settlement area. As the liver hung in Odunpazarı lasted longer, the first settlement area was made there.



Figure 4: *States of the houses in Odunpazarı district before the restoration works*
Source: *http://tr.wikipedia.org/wiki/Odunpazar%C4%B1_Evleri (16.4.2014)*

Eskişehir Metropolitan Municipality provided the city an important local-cultural value with the "Odunpazarı Houses" project it started in 2007 for Odunpazarı region that is quite old for both the people living there and the general look of the city, and even under the threat of collapse.

In Odunpazarı district where the biggest restoration work of Turkey was started, first 27 houses were reconstructed and famous guests were hosted in these beautiful historical houses, hence introducing, i. e. advertising the region. Some of the restored houses where interesting and historical events took place, the three-storey building overlooking Tiryaki Hasan Paşa Street was used as the headquarters and armoury of the Greek commander during Turkish War of Independence, and Arif Nihat Asya wrote the poem "Bayrak" in this house. According to another story, Evliya Çelebi was hosted in another house in the same street.

In addition to restoring and gaining the houses to the city as boutique hotels, the old bazaars in the region that sank into perishment were also regained to social life. Atlıhan Handcraft Bazaar, where meerschaum that is among the most important sources of income of the city is sold most frequently; "Modern glass art museum" that was opened in order to provide the opportunity to earn an income for the housewives and students and pursue a career; and Kurşunlu complex, where professionals of many different branches have offices, are among the most prominent examples.

The symbols gained to the city provided the people living in the city the opportunity to live with their past, contributed to the city in the process of positioning the city as a destination brand, increased the income of the people living in the area by ensuring that tourists from different regions (local-foreign) come to the city, whereby contributing to the development of the region.



Figure 5: *States of Odunpazarı houses after the project carried out*
Source: *http://www.odunpazari.bel.tr/Projeler.aspx?ID=7, 16.4.2014*

CITY OF LOVE ISLAND AND GONDOLA TOURS

Porsuk Stream that is born with the joining of Bayatçık Creek flowing down the northern slope of Aksu Mountain, and Kızıltaş Stream flowing down the northern slope of Murat Mountain is the longest (448 km) branch of Sakarya River. It is a river that literally divides Eskişehir province into two and where people can swim in and go fishing in the 1960s. However, the pollution that increased in time made it hard to even pass the river by, let alone go fishing and swimming in it. Porsuk Stream, which became a place where litters were dropped and sewage was constantly mixed, has become a place where mosquitoes reproduced, that emit bad smells and threats human health.



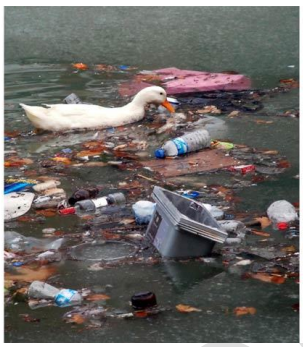


Figure 6: *Photographs showing the state of Porsuk stream before the cleaning works.*
Source: *www.sakarya.com.tr (16.4.2014)*

Eskişehir Metropolitan Municipality started a work for Porsuk Stream which became quite a problematic place both with its look and the threats against the health of the citizens, and first ensured the improvement and cleaning of the stream and then began to hold excursions on the stream for tourists with small ferries. Subsequently, gondola tours similar to those in Venice were started to be held on the stream. Drivers wearing Venetian outfits conduct the gondola tours that start below the historical Tepebaşı Municipality building, and the changing and developing face of Eskişehir can be seen from a different perspective during this gondola tour that lasts approximately 20 minutes. Couples may propose each other in this romantic environment in the gondola tours that has become even more popular in recent years or make surprises by writing various messages on the bridges over the stream. In addition, traditional canoeing races have been held in recent years on Porsuk stream in cooperation with Turkish Canoe Federation.

Furthermore, an islet that can be accessed via gondolas was also constructed in the cleaned Porsuk stream in 2010. This islet was named as the island of "the City of Love" in Eskişehir, where the man of love saying "Eydür bunu bir dem aşksız olmayayım (He saysa I shall not be without love for a moment)" Yunus Emre lies, and it started to host its visitors as of 2010. The most famous celebrity married couples of Turkey were invited to the opening and a second symbolic wedding ceremony was held for them in the islet with the aim of introducing the islet. All around the islet were decorated with love symbols with a vital importance in order to set an image consisting of such keywords as "love", "affection" and "kindness" during the branding process and it was aimed that couples come and have a romantic time in the islet. In other words, "the islet of the City of Love" provided another important local-cultural value to the city.

ITICAM 2015



Figure 7: *The new state of Porsuk Stream cleaned up by Eskişehir Metropolitan Municipality and the islet of the City of Love created with gondola excursions for tourists on the stream.*
Source: *http://www.eskisehir-bld.gov.tr (16.4.2014)*

FAIRYTALE CASTLE

Sazova, which used to be an empty land in the past, was turned into a Science, Culture and Art park built on an area of 400,000 metre square at the end of a project started by Eskişehir Metropolitan Municipality. In the park, where various water sports and activities are held, which includes restaurants, cafes, buffets, picnic areas, a concert area, a relaxation area with an amphitheater, a project called the "Fairy Tale Castle" was also brought to life.

The inside of the building which consists of 26 different towers in total and each of the towers imitates the towers in different spots of Turkey was designed especially for the children. The structure which includes the visuals, stories and characters of the fairy tales told to children became a local-cultural symbol and especially attracts the interest of the tourists.



Figure 8: *Images from the Fairytale Castle.*
Source: *http://www.eskisehir-bld.gov.tr (16.4.2014)*

THE LOGO OF THE PROCESS

While the Eskişehir Metropolitan Municipality has started the process of the creating local-culturel symbols in order to create a city brand figure, it is found out that a logo is need to be drawn in order not only to complete the whole process but also to twell people about it. So that, a logo is created by the Eskişehir Metropolitan Municipality and it is started to be used by many different locations around the city and also in the papers or reports which the Eskişehir Metropolitan Municipality has used just as the ones that I've mentioned for the big cities of the Europe and World. The logo is used with the river of Porsuk, which divides the city into two and city's one of the most famous symbols. And the slogan says that The "city is Eskişehir which means a real city, a livable city and the characteristics of a city are in this city, where it is Eskişehir.



Figure 9: *"Şehir Eskişehir'dir". The logo and the slogan that has been created and used by the Eskişehir Metropolitan Municipality.*
Source: http://www.eskisehir-bld.gov.tr(10.08.2015)

CONCLUSION

The phenomenon tourism at the point reached means a much further meaning than being stuck between the concepts "sea", "beach", "seaside" and "summer house". At this point, the main expectation of the tourists is to meet people with different cultures, people and beliefs other than their and interact with different cultures. Thus, today's tourism companies promise people the most interesting and extraordinary activities in a geography while making plans.

Just as the concept "brand" is used in order to distinguish consumption products with different properties, images and promises in the market in the eyes of the consumers, the same thing is used for the destinations in today's tourism world. While many countries in the past positioned themselves as a destination altogether and tried to offer appealing offers to the tourists, this has changed for countries especially covering a wide area and different cultures. Different destinations in the country may have different discourses and make appealing offers to people. At this point, the most important point that we encounter is the phenomenon that the destination will promise. Places that have various geographical beauties and spots of historical importance or that can be deemed the centre of a particular sports activity fulfil these criteria, but what about the destinations that do not have these opportunities?

Eskişehir city came into prominence in this sense with the destination branding process that it started in recent years as a city that does not fulfil the above mentioned criteria, in other words that has neither the summer tourism potential in summer nor a winter tourism potential in winter. The new local-cultural symbols provided to the city both ensured the creation of an Eskişehir city image in the minds of the people who have not yet visited the city and gave a message to those who visited the city, as well as providing a new point-of-view to the locals of the city. In addition to this, the great change that the city went through has now become a subject that is discussed in many conferences, and many cities in Europe have started to take the projects in Eskişehir as a model in order to implement the projects carried out in Eskişehir in their cities as well (http://www.eskisehir-bld.gov.tr/haber_dvm.php?resim_id=348015, 8.5.2014).

References

Baker, B. (2007). Destination Branding for Small Cities - The essentials for successful place branding. Oregon: Creative Leap Books.
Özdemir, G.(2008). Destinasyon Pazarlaması [Destination Planning], Ankara: Detay Yayıncılık.
Pekyaman, A. (2008). Turistik Satın alma Davranışında Destinasyon İmajının Rolü: Afyonkarahisar Bölgesinde Bir Araştırma [The Role of the Destination Image in the Touristic Purchasing Behaviour: A Research in Afyonkarahisar Region], Yayımlanmamış Doktora Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Amerikan Pazarlama Birliği, *Marka kavramı [The Concept Brand]*, 14 Nisan 2014, http://bit.ly/1mxyeol
City Branding and Its logos, *Logos*, 6 Mayıs 2014, http://bit.ly/RoCJHH
Eskişehir Büyükşehir Belediyesi (2014). *Eskişehir Avrupa'ya Örnek Olmaya Devam Ediyor Haberi [The News Eskişehir Continues to Be an Example for Europe],* 8 Mayıs 2014 http://www.eskisehir-bld.gov.tr/haber_dvm.php?resim_id=348015
Eskişehir Büyükşehir Belediyesi (2014). *2010-2015 yılları stratejik planı [Strategic plan of 2010-2015]*, 17 Nisan 2014, http://www.eskisehir-bld.gov.tr/dosyalar/stratejik_plan/2015.pdf
Eskişehir Büyükşehir Belediyesi (2014) *Porsuk Çayı ve Şehr-i Aşk adası görüntüleri [Images of Porsuk Stream and the islet of the City of Love]*, 16 Nisan 2014, http://www.eskisehir-bld.gov.tr
Eskişehir Büyükşehir Belediyesi (2014). *Masal Şatosu [Fairytale Castle]*, 16 Nisan 2014, http://www.eskisehir-bld.gov.tr

Maliye Bakanlığı (2014). *Markaların korunması hakkında kanun [Law on the protection of the brands],* 14 Nisan 2014 http://www.alomaliye.com/markalarin_korunmasi_hakkinda_khk.htm
Odunpazarı Belediyesi (2014). *Odunpazarı evlerini yaşatma projesi [Odunpazarı houses sustenance project]*, 16 Nisan 2014 http://www.odunpazari.bel.tr/Projeler.aspx?ID=7
Sakarya Gazetesi (2014) *Porsuk Nehri'nin pis durumu haberi*, 16 Nisan 2014, www.sakarya.com.tr
Türk Dil Kurumu (2014). *Marka kelimesi anlamı [The Meaning of the Word Brand],* 16 Nisan 2014, http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=marka&ayn=tam
Vikipedia (2014). *Odunpazarı Evleri Projesi [Odunpazarı Houses Project]*, 16 Nisan 2014, http://tr.wikipedia.org/wiki/Odunpazar%C4%B1_Evleri
Vikipedia (2014). *Eskişehir*, 28 Nisan 2014, http://tr.wikipedia.org/wiki/Eski%C5%9Fehi

ITICAM 2015

The Opinions Of High School Students Regarding Energy And Its Problems

Esra Çakirlar
Hacettepe University, SSSM Education Department, Biology Education, 06800 Beytepe, Ankara, Turkey
ckrlr@hotmail.com

Salih Levent Turan
Hacettepe University, SSSM Education Department, Biology Education, 06800 Beytepe, Ankara, Turkey
letur@hacettepe.edu.tr

Abstract
Energy is an element that we need in every aspect of our lives. Especially because of reasons such as growth of population and increase of life standards, technological advances, industrialization need for energy has increased very much. The necessity of considering energy supplement safety, providing source variety as well as environmental effects in choice of energy sources comes forth.
In this study, by using qualitative research techniques, it is aimed to determine the opinions of the secondary school students, being the adults of the future, about energy issues as the energy is indispensable part of our lives. In line with this purpose, as a tool of data collection, a semi-structured interview form, developed by researchers by taking into consideration the secondary education curricula, is used and it took it's final shape in accordance with expert opinions. The semi-structured interview form is applied to 32 students who take education at different Anatolian High Schools. By the analysis we did in light of this study some advices about energy and environmental education have been pointed out.

1. Introduction

Energy is our one of the most important requirements whose consumption increases today and will continue to increase constantly in the future. Although energy is not one of the basic requirement of people, it is located in the center of economic, social and environmental dimensions of sustainable development thanks to technological advances (Ediger, 2009).
The energy which finds area of utilization at every stage of daily life may be presented in various forms like chemical, nuclear, mechanic (potential and kinetic) thermal geothermal, hydraulic, solar, wind, electricity, and they can be converted to each other by appropriate methods (Koç & Şenel, 2013).
Sources from which energy is obtained by different methods are defined as energy sources in economic terms and they are classified in different ways. While the energy sources are divided into two according to their usage as renewable and non-renewable , they are classified as primary and secondary energy sources according to their convertibility. While non-renewable energy sources are defined as the energy sources are foreseen to be run out in the near future, the renewable energy sources are defined as that they can renew themselves in the equal amount to the energy obtained from the energy sources or in a more rapid way than the depletion rate of those sources (Kılıçarslan, Peker & Gün, 2011). The form of energy which has not undergone any change or any transformation like petrol, coal, natural gas, nuclear, hydraulic, biomass, tidal wave, solar, and wind is called as primary energy. The energy obtained through the conversion of the primary energy, like electricity, gasoline, diesel, is called as secondary energy.
According to the data of 2014, from non-renewable energy sources mainly petrol (32.6%) , coal (30%) and natural gas (23.7%) are used in order to meet the energy requirements of the world (BP, 2015).
That the result of insufficiency of the produced energy to meet the increasing energy demand, resulted from the economic growth and socio-economic changes of countries, reveals the energy problem due to energy consumption based on fossil fuels; the situation is partially depending on external sources for energy and obtaining the energy at the high prices. In addition, it is known that the energy reveals negative effects forth environment in the course of both its obtainment and consumption. The energy problem is regarded as a global issue facing the entire world with political, economic and ecological dimensions.
Environmental problems caused by energy bring up the idea of raising the given importance to energy-environment relationship in world-wide. Association of these two areas is based on producing energy for prosperity of mankind and at the same time that is based on environmental sustainability. Sustainable environment is defined as the process of reformation, protection and improvement of all the values which constitute the environment of both today's and future's generations by not jeopardising existence and quality of sources required by the future generations, existence and quality (Erkul, 2012).
Energy and activities related to energy cause air pollution directly or indirectly. The most important problems reveal as a result of air pollution are acid rain, thinning of the ozone layer and greenhouse effect. The main known effects of acid rains can be listed as the destruction of life of creatures and fishes because of acidification of lakes and groundwater and the destruction of forests, agricultural products, buildings and metal structures (Selici, Utlu & İlten, 2015). Acid rains come with the water and soil pollution, moreover; thermal power plants, in which coal

is used for fossil fuels, causes radioactive contamination like nuclear power plants and that is an another pollution occurs during the energy production (Anonim, 2015).
Although there is no energy which has no negative properties, by the conscious use of renewable energy sources, it is possible to minimize the pollution. In this term; the concept of sustainable energy is; the obtainment of the energy from all of the primary energy sources with high-efficiency and clear technologies, utilization of the fossil fuels with environment friendly new technologies, utilization of as much as renewable energy sources instead of fossil fuels, utilization of the output energy as an input in another process and combining them with economic development (Mazlum, 1999).
The diversity and sustainability of living creatures in nature are possible with healthy environment. There are many great responsibilities for individuals in the case of constructing and protecting a healthy environment. Supplying the information related to sustainable energy, which will decrease environmental effects occurring more rapidly after the anthropogenic activities resulted from the industrial revolution, in schools is a requirement.
In the study by Ünal and Dımışkı (1998), it is indicated that it is the secondary school where individuals can be taught about environment most effectively. The concept of sustainability is defined in secondary school biology lesson 9th grade textbooks. Economic, social and environmental dimensions of sustainable development are discussed and its economic and social dimensions are mentioned under the title of sustainability of natural sources (Meb, 2014).

2. Method

In this study, by using qualitative research techniques, it is aimed to determine the opinions of the secondary school students, being the adults of the future, about energy which is indispensable part of our lives and energy issues. Qualitative research is defined as a research technique which uses qualitative data collection methods like observation, interview and document analysis, and follows qualitative process in order to put forward perceptions and cases in the subject matter natural environment in a realistic and holistic way (Yıldırım & Şimşek, 2011).
In this study, as a tool of data collection, a semi-structured interview form, developed by researchers by taking into consideration the secondary education curricula, is used and it took its' final shape in accordance with expert opinions. The semi-structured interview form, including 8 open-ended question, is applied with 20 minutes interviews to 32 students who take education in an official teaching institution located in the province of Ankara.

Table 1: Class Level Of The Students In The Study

Class Level	f	%
9	6	18.7
10	11	34.4
11	10	31.3
12	5	15.6

During the interviews; sound recording device was used and interviewed students' verbal permission was taken before the recording, moreover; students were informed about that their identities will be kept completely secret and the things spoken during the interview will not be used for an another purpose excluding this research. Necessary precautions were taken in order to prevent participants' being directed. Following interview; the data are transferred to the electronic media.
The descriptive statistics method is used in the analysis process of the data obtained from interviews. For each question, categories were identified by examination of the obtained data, then the data are classified within the framework of these categories and results are defined.

3. Findings

According to the findings of this study; it was identified that firstly, secondary school students' level of knowledge about energy and energy issues were quite inadequate, in addition; the economic dimension was thought when the energy issue was the subject matter, next they could not configure energy and environment in their mind as a whole, and lastly the consciousness of sustainable environment in had not arisen in students' mind.
As a first question, *"How can you define the concept of sustainable environment?"* is asked to secondary school students participating to research. While 68.7% of students could not express opinion about this concept, 31.3% of them tried to define it. Some students' opinions about the sustainable environment notion are below:

S4: *It is continuation of natural life without losing its continuum. It is the continuation of every animate and inanimate factor, which constitutes the environment.*
S16: *Sustainable environment , keeping natural balance without disrupting.*
S27: *Environment in which natural resources are not exhausted.*

The second question asked to students is; "*What does sustainable energy source mean to you?"* answers given to this question were gathered under the two categories.
40.6% of students defined sustainable energy as the energy always exists using the word "sustainable" as a base. 59.4% of the students expressed this concept as renewable energy.
Third question asked to students is *"What does the energy problem issue reminds you?"*. Answers given by students were gathered under four different categories.

Table 2: Categories of Third Question.

Categories	**%**
Remaining incapable of meeting to requirement of energy	34.4
Obtaining the energy with high-prices	43.7
Unconsciously consumption of energy	12.5
No idea	9.4

The fourth question asked is *"How can you associate energy and environment notions?"* Answers given to this question are examined in 3 categories and are shown in Table 3.

Table 3: Categories of Forth Question.

Categories	%
Utilized energy sources cause to environment pollution.	43.7
Environment serves energy sources.	21.9
There is no relationship between energy and environment.	34.4

"In your opinion, what is the one of the most important environmental issue caused by energy?" was asked as fifth question and categories were identified according to the students' answers. Table 5 which is created in accordance with the categories is as below.

Table 4: Categories of Fifth Question

Categories	**%**
Declination of bio-diversity	28.1
Increment of air pollution	28.1
Increment soil pollution	3.1
Increment water pollution	3.1
Increment radioactive pollution	15.6
Declination of natural sources because of unconscious consumption	22

As the sixth question; *"How do you evaluate the environmental damages of energy obtainment from renewable and non-renewable energy sources?"* question was asked to the students. The question was answered by all the participant students as "Non-renewable energy sources have bad effects for environment, but renewable energy sources do not have such effects".
S21: *The use of fossil fuels damages the environment. Especially thermal power plants triggers environmental problems more, but renewable energy sources do not pollute environment.*

S23: *Environmental dimensions of renewable and non-renewable energy sources are different. For example; coal damages people and it will run out soon, but renewable energy sources is not like them, so they will exist constantly.*
S32: *Renewable energy sources take part in the nature's cycle. But non-renewable energy sources affect the environments in a negative way.*
As seventh the question; *"How can be raised consciousness of our people about energy and its issues"* question were asked. The categories of the questionnaire as below on Table 5.

Table 5: Categories of Sixth Question

Categories	**%**
School	28.1
Family	9.4
Internet	15.6
TV- Radio	31.2
Newspaper – magazine	9.4
Volunteer people or organizations	6.3

S1:*School , internet , TV and radio. Because internet is used so much in our country. When there are lessons about this issue in our schools and students are educated, their family also will be informed. TV and radio are for old people.*
S23*: Raising public awareness should start from families, then; it should continue in school. If family teach their kids not to turn-on the light when it is not necessary, the kids already acquire this behaviour.*
As a last question; *"In your opinion what can be the most effective solution for energy problem?"*is asked to students. The categories identified according to answers as below on Table 6.

Table 6: Categories of Seventh Question

Categories	**%**
Increasing the usage of renewable energy sources	37.5
Raising awareness of community about consumption of energy	18.7
Diversifying energy sources	37.5
Buying energy or its source from abroad	6.3

4. Conclusion and Discussion
The importance of issues about environmental protection is increasing continuously around the world. When environmental pollutants are observed from a general point of view, environmental pollution resulting from the use of energy sources constitutes the most important part of energy-environment relationship.
Because environment – energy, which is in the scope of this study, mainly takes place in 9th grade biology textbooks, it was considered that the knowledge level about energy, sustainability and energy issues of the student studying in secondary education in 9th grade and next grades is high. Actually; in the light of the study results, it is determined that the knowledge of secondary school students about energy and energy issues are inadequate, nonetheless, they could not figure the energy and environment issues as a whole and awareness of the students about sustainable environment and sustainable energy has not occurred yet.
Determined situation reflects that the reason behind this situation can be the subject matter units' not being permanently learned as a result of its not being included in accordance with the principles of spiral program in the biology textbooks except 9th grades. Studies in the literature clearly indicate the role of spiral programme approach in increasing knowledge level of students (Eisen & Stavy, 1988; Tekkaya & Balcı, 2003; Arslan, Ercan &

Tekbıyık, 2015; Kozikoğlu, 2015). In spiral approach previously learned certain subjects are presented again and again in a broader and deeper scope (Demirel, 2012). Spirality enables students to have adequate opportunities to be able to repeat important concepts (Goodlad & Su, 1992).

There is not any question related to natural environment in the context of the study, because it is assumed that the secondary school students have basic ecological knowledge given in primary school; however, it is determined that students in all grade levels could not express even the concept of environment exactly. It is seen that the results of our study consistent with the results of the other studies in the literature (Yürümezoğlu, Ayaz ve Çökelez, 2009; Oğuz, Çakçı & Kavas, 2011).

In our study; it was determined with interviews that students, arguing that the most effective solution to eliminate the energy-induced environmental problems is renewable energy sources, actually have very little knowledge about the advantages and possible disadvantages of renewable energy sources. Also; the studies in literature about renewable energy sources indicate that individuals have not enough knowledge with regard to renewable energy (Yılmaz et.al., 2010; Karabulut, Keçebaş, Gedik & Alkan 2011; Tobin et. al., 2012; Bilen, Özel & Sürücü, 2013). In consequence of various reasons such as increasing welfare level and developing technology, increments on the production, transmission and consumption of energy are observed, and the environment is affected in a negative way in all those cases. It is thought that educating today's youth about environment plays an important role for bringing up adults who will fulfil the conscious energy production, transmission and consumption. With environmental education; making individuals aware about environment and objectives related with protecting the environment are aimed (Özoğlu, 1993). In the context of environmental education; it is expected from individual that s/he should be aware of why s/he needs to learn information about environment, besides where and how s/he will use this information, and what will bring this knowledge to him/herself and to future generations (Nazlıoğlu, 1991). Giving environmental education in the context of formal education is quite important for younger generations' being able to grow with environmental awareness. Educating conscious youth about environment means guaranteeing both the future of society and environment. It should be noted that the developed societies are the societies that are able to minimize the environmental problems.

In the light of these findings; it is considered that reviewing the activities of lessons on issues related to the environment is necessary. In order to bring up more sensitive generations towards damaged environment as a resulted of anthropogenic reasons, it is recommended that sustainability – environment and natural resources subjects, included in 9th grade biology textbook, be broadened and be included regarding the principle of spirality, nevertheless, in addition to formal education, informal education be extended by the trips organized to energy production sites, besides considering the close relationship between media and communication devices and today's youth, especially energy saving and various dimensions of the subject be brought forward thanks to those devices.

References

Arslan, A., Ercan, O. & Tekbıyık, A. (2012). Fizik dersi yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.

Bilen, K., Özel, M. & Sürücü, A. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerjiye yönelik tutumları. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36, 101-112.

British Petroleum (BP) Statistical Review of World Energy, 2015.

Demirel, Ö. (2012). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya. Ankara: PegemYayıncılık.

Ediger, V.Ş. (2009). Türkiye'nin sürdürülebilir enerji gelişimi. TÜBA Günce, 39.

Eisen, Y. & Stavy, R. (1988). Students' understanding of photosynthesis. The American Biology Teacher, 50(4), 208-212.

Erkul, H. (2012). Çevre koruma. Ankara: DetayYayıncılık.

Goodlad, J.I., & Su, Z. (1992). Organization of the Curriculum. In Philip W. Jackson (ed.), Handbook of Research on Curriculum, New York: MacMillan.

Karabulut, A., Gedik, E., Keçebaş, A. & Alkan, M.A. (2011). An investigation on renewable energy education at the university level in Turkey. Renewable Energy, 36(4), 1293-1297.

Kılıçarslan, M., Peker, E.A. & Gün, F. (2011). Yenilenebilir enerji kaynaklarının çevreye olan katkısına ilişkin ilköğretim öğrenci görüşleri: Samsun ili örneği. Samsun Sempozyumu, Samsun, 13–16 Ekim.

Koç, E. & Şenel, M.C. (2013). Dünyada ve Türkiye'de enerji durumu - Genel değerlendirme, Mühendis ve Makina, 54 (639), 32-44.

Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7.sınıf ingilizce öğretim programının değerlendirilmesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 14 (1) , 361-375.

Mazlum, S.C. (1999). Türkiye için yeni bir sürdürülebilirlik yaklaşımı: Sürdürülebilir kalkınma yönetimi, 3. Ulusal Çevre Mühendisliği Kongresi.

Nazlıoğlu, M. (1991). Çevre eğitiminin önemi. Çevre Üzerine. Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını, Ankara:Önder Matbaası.

Oğuz, D., Çakcı, I. & Kavas, S. (2011). Yüksek öğretimde öğrencilerin çevre bilinci. SDÜ Orman Fakültesi Dergisi, 12,34-39.

Özoğlu, S.Ç. (1993). Yaygın eğitim düzeyinde çevre için eğitim. Çevre Eğitimi, Türkiye Çevre Vakfı. Ankara: ÖnderMatbaası.
Tobin, R. G., Crissman, S., Doubler, S., Gallagher, H., Goldstein, G., Lacy, S., Rogers, C.B., Schwartz, J.& Wagoner, P. (2012). Teaching teachers about energy: Lessons from an inquiry-based workshop for k-8 teachers. Journal of Science Education And Technology, 21(5), 631-639.
Ünal S. & Dımışkı E., (1998). Unesco Uluslar Arası Çevre Eğitim Programına (IEEP) göre ortaöğretim çevre eğitimi için öğretmenlerin yetiştirilmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10, 299-308.
Meb, (2014). Ortaöğretim 9. sınıf biyoloji ders kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
Yılmaz, V., Çelik, H. E.& Arslan, M. S. T. (2010). Enerji çeşitleri ve geri dönüşüme karşı tutumların çevresel davranışa etkisi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20 (2), 323-342.
Yürümezoğlu, K., Ayaz, S. & Çökelez, A. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin enerji ve enerji ile ilgili kavramları algılamaları. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3 (2), 52–73.

ITICAM 2015

The Views Of The Students Who Attend And Don't Attend The Advertising Ethics Courses: The Case Of Faculty Of Communication, University Of Erciyes

Mustafa Akdağ
Erciyes University Communication Faculty Public Relation and Publicity Department, makdag@erciyes.edu.tr

Nilay Akgün Akan
Erciyes University Communication Faculty Public Relation and Publicity Department, nilayakan@erciyes.edu.tr

Abstract
In today's world, with the advance of technology advertising is becoming an inevitable fact that diffuses every point of social life. While the effort of advertising, which has a big role in the presentation and the consumption of a product or a service, in taking part in every second of life brings forth an assortment of advertisements; due to intense competition and the efforts of the companies to become popular, advertisements emerge in unexpected times and places free from the boundaries of time and space. This situation makes the notion 'ethics' a more and more important concept in the field of advertising as it is in all the fields of communication. An advertisement without moral values may affect a very big part of the community. Therefore, when the effects of advertising on the society are considered in the context of morals and when the messages are designed in this direction, in other words when acted in consciousness of social responsibility, advertising will then be useful. In this study, in order to see whether the classes of advertising. Ethics bring about some difference in the points of views of the students or not, some questions are related with the advertising ethics are directed to the young communicators who are still in the process of education and the answers are interpreted. As a result, it is possible to say that ethics is important and worth-considering when it is adopted by the people who see advertising a profession and who are taking an education in this branch.

KEYWORDS: Communication, Advertising, Advertising Ethics, Social Responsibility, University of Erciyes, The Students of Faculty of Communication

Introduction

Advertising, which is primarily based on presentation of a product or service to a wide audience and inducing them to consume, is one of the most effective and most widely used means of communication, and it is greatly influenced by dissemination of mass media and technological development (Ay and Aytekin, 2005: 46). Technological developments lead to a new era in commercial life of companies as well as in the marketing activities of products or services, involving a wide range of activities from pre-production of such products or services to making them available to consumers, their promotion and after-sales services. In this way, advertisements are appealing to a wide audience and build a strong effect (Elden, 2009: 145). Advertisements are the product of competing economic structures, which is intended to render products or services discernable among those similar to them. It is possible to encounter advertisements while walking, resting, working or having fun (Yavuz,2009: 7) so individuals are affected by them or affect them. Thus advertising should be addressed ethically and evaluated in a conscious way. From this perspective, it appears that advertisements should be created and presented with the sense of social responsibility.

In this study, first, information is given about the concept of ethics, then views about advertising ethics as well as social responsibility, which is an important determinant in advertising ethics, are presented, and the size and importance of professional ethics in advertising are discussed. The aim of the implementation phase was to determine the perspectives about ethics and advertising ethics of students from Erciyes University, Faculty of Communication, Public Relations and Publicity Department using a qualitative research study and demonstrate the differences between the group which took the ethics course and the group which didn't take the ethics course.

1. LITERATURE REVIEW

1.1 The Concept of Advertising Ethics

According to Cunningham, advertising ethics is defining what is right and good in the execution of advertising activities. This is not only related to what should be done legally but what should be done (cited by Drumwright & Murphy, 2009: 83). Therefore, perception of ethics in advertising is primarily a problem of conscience. Apart from being a legal rule that must be complied with, it is an internal concern incorporating social responsibility. Therefore, the idea of advertising which is devoid of ethical information, hasn't been equipped in this sense cannot be ethical.

Advertising ethics can be defined as assessments and questioning made on the basis of the actors of the advertising industry and the general public so that advertising products are generated in accordance with general ethics rules of the society, personality rights, prevention of unfair competition and the principles of protection of consumer rights (Elden and Ulukök, 2006: 2-3).

In discussions about ethics, the main topic is related to understanding the elements that make actions morally valuable or worthless and identifying what is good or bad, what is right or wrong (Aktuğlu, 2006: 7).

1.2. Advertising Ethics from Various Perspectives

1.2.1 In terms of Ethics

Ethics, the subject of research (Erdoğan, 2006: 5), is defined as a system of values and purposes, recognized, specified and defined in a cultural environment as well as a group of rules and way of life which lay out how to keep these values alive and how to achieve the said objectives (Cevizci, 2008: 3), while ethics, as the name to be given to the area of research (Erdoğan, 2006: 5), is represented as reflecting on the meaning of values, investigating and discussing what the ethical concepts used really are and exceeding the normal level of being ethical. In other words, ethics is bound to be the theory of ethical action, where action is practical (Cevizci, 2008: 5). Ethical responsibility has two dimensions: individual and social. Individual dimension is related to conscience of a person, whereas social dimension is related to social life processes (Eroglu and Atabek, 2006: 2).

Ethical values cannot be imposed by an authority but rather arise from experiences formed, over time, by human relations and the human mind, and therefore a system of professional ethics or professional rules can only be applicable if it is a common practice of the performers of that profession, otherwise it cannot be imposed from the outside (Girgin, 2003: 146). Durkheim, one of the leading thinkers on ethics, notes that exclusion of economic life from ethics poses a threat to public life (1962: 19) and suggests that the science of ethics emerge in professional ethics at the highest level (1962: 9), and the extent of how strongly a group has been established determines the extent of ethics rules of that group and the extent of the authority of that group over the conscience of people (1962: 13). From this perspective, conformance of advertisements with existing codes of ethics is important and they will also influence emerging ethical approach and best performers of this approach will be the practitioners of the advertising profession.

1.2.2 In terms of Social Responsibility

Advertising, which should be a discipline that conforms to existing ethics norms, then forms its own ethical codes and can do that through practitioners within itself, reflects the existing understanding of ethics and also contributes to the formation of new understandings of ethics (Tosun, 2007: 256). The most important way to achieve this is to act with the awareness of social responsibility towards the society. Ethics is closely related to social responsibility and from time to time overlaps with it (Drumwrigt & Murphy, 2009: 83). Although the fact that all efforts made in the area of social responsibility would be a benefit for society is inevitable, such efforts should also be effective and efficient. What is meant by this necessity should be the assessment of the kind of change such efforts bring about in society (Ozturk, 2009: 228).

1.2.3 In terms of standards

Conformance of advertising with integrity and dominant ethics rules is presented as a measure of ethical standards. The real problem here is not that advertising is primarily not done according to high ethical standards, that moral / ethical standards fall, that advertising doesn't provide the right thing or that it is not honest. The real problem here is that the presence of advertising only serves groups of interest by saying "what makes advertising advertising is its its sovereign nature (Erdoğan, 2008: 382). Hartman and Desjardins suggest that an advertisement is effective in and manipulates individuals' making their own decisions (2008: 425). According to Laczniak and Murphy, the properties of advertising which are criticized are shown during the process between providing information and deception (cited by Torlak, 2007: 259);

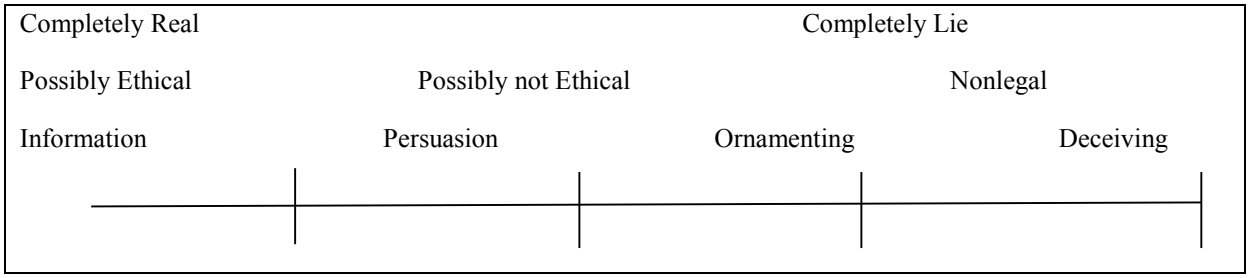


Figure1 Persuasion Process of an Advertisement and Ethical Assessment
Source: Laczniak and Murphy, 1993:154

As seen, as ornamentation and deception began to take place in advertising messages, legal problems arise and ethics is abandoned and lie is incorporated into the work done. Individuals can have ethical values but is these values are not reflected in the profession due to some concerns, both individual and professional ethical values disappear. Besides ethical concerns can only be carried out with heart-searching.

Advertisements are on one hand criticized in terms of such aspects and on the other hand, it has been suggested that advertising is an important part of economy and that its basic function is to inform people of consumer goods, encourages the sale of products, services and ideas, that when it is applied appropriately, it also contributes to upgrading consumers' quality of life and enabling them to make responsible choices in their purchase behavior. The point one should be cautious about here is the nature and adequacy of the advertising information (Uzun, 2009: 253).

1.2.4 In terms of control

Control in advertising is similar to means of control in other areas of communication. The first is legal and the other is self-regulatory. Advertising law is all provisions regulating legal relations between those giving advertisements, those creating them, advertising agencies, media broadcasting ads and consumers (Türkekul, 2009: 114). According to Boddewyn, self-regulation is 1) identify and develop measures and standards of advertising; 2) ensure that these are known and recognized by the whole industry; 3) guide and provide advice to those giving advertisements and advertising agencies; 4) monitoring whether the rules are observed or not; 5) resolve complaints made by consumers, competitors or other related persons; 6) punish bad behavior, violations of the rules (cited by Inal and Baysal, 2008: 100). Ethical principles created in this framework perform important functions and they are regulated at both international and national level in the framework of countries' own cultural and social structures (Demir, 2007: 422).

2. STUDY

2.1 Subject of the study

The subject of this study was to assess the students' perspectives on advertising ethics of students who took and of those who didn't take advertising ethics course in the case study in Erciyes University Faculty of Communication.

In this sense, Gökdağ suggests that ethical values can be taught to students because the system of values constantly changes with emotional, behavioral or cognitive interactions and argues that what is important in ethics teaching is to ensure that students become aware of how to behave or of ethical and social dimensions of decisions they'll take in special circumstances which may have ethical implications (2009: 147). It is ensured that students who aim to work in advertising field become aware of advertising ethics during their study at the university, adopt ethical values during those years and learn the relationship of advertising to ethics in a variety of ways.

2.2 The aim of the study

The aim of this study was to determine how students from faculty of communication who took advertising course grasp ethical dimension of the profession and to identify if there is any significant difference between students who took this course and those who didn't. For this purpose, answers were sought to the following questions:

1- They're taking an ethics course so what does ethics mean to them?

2- What do they want to receive from the course on ethics?

3- In the light of the replies on advertising ethics, is there a significant difference between the group which took the course and that which didn't?

2.3 Method

In this study, which was conducted in line with the specified aim, scan model was utilized. The study was conducted by consulting the views and opinions of the students from Erciyes University, Faculty of Communication, Public Relations and Publicity Department, who comprised the study population. There were 38 students who were studying at the department and took advertising-ethics course at the time of the study. Therefore, the questionnaire was applied to all of these 38 students. In order to make a comparison, 38 students were selected among second year students from the same department who hadn't taken the ethics course yet by random sampling, and 76 students, the sample of the study, was thus reached.

The survey was first subjected to a pre-test and it was determined whether there was any problem with the perception of expressions. Cronbach's alpha coefficient was used to calculate the statistical reliability of the survey and calculated alpha coefficient was 0.703. Therefore, it was determined that the data collection tool was reliable.

In order to measure perspectives on advertising ethics of the recruited university students, a questionnaire consisting of 16 questions was applied. The questionnaire was adapted from the work entitled "Communication ethics and Perspectives on Professional Ethics Rules of Students from Selcuk University, Faculty of Communication" in such a way as to make students understand it. The first four questions in the survey were used to measure the demographic characteristics, then one question was used to learn the impression of the concepts of ethics in students, followed by another question used to reveal the expectations of the students from advertising ethics course. Then, a 5-point Likert-type scale (1 = I strongly disagree, 5 = strongly agree) was used to reveal if there is any difference between the students who took this course and those who didn't according to the items on advertising ethics.

Field research was conducted through face to face interviews with participants from November 10 to 15, 2014. The data obtained were processed electronically using a statistics program and subjected to a number of analyses.

-A frequency analysis was performed to determine the demographic characteristics of the respondents, their thoughts about ethics and their expectations of the advertising ethics course.

- Cross-tabulation and chi-square analysis were utilized to determine the correlation between the responses to questions on to take and not to take ethics course, what they understand from ethics and their expectations from advertising ethics course.

- Then, due to lack of normal distribution, Mann-Whitney U test, one of nonparametric tests, was conducted in order to reveal the relationship between the responses to the items related to advertising ethics and the fact of taking and not taking the course.

2.4 Findings and Interpretation

This section includes the findings obtained from statistical analyses of the data collected for the purpose of resolving research questions and their interpretation.

2.4.1 Personal Characteristics of the Students

- Some of the results on frequency analyses of the respondents are presented in Table 1. Accordingly, 64.5% of respondents were female and 35.5% were male. Based on these results, it is not possible to make comparisons in terms of gender. However, this result is a condition associated with sample selection. Therefore, it'd be more appropriate to look at the distribution of gender among those who selected the ethics course. When the distribution of gender among those who selected the course was considered, it was observed that 76.3% were female and 23.7% were male. Therefore, it was seen that female students showed more interest in advertising and ethics courses.

- When distribution of the respondents by the year of study is considered, 50% of the students were second year and 50% of the students were third year students. When distribution of students who took ethics course is considered, 28.9% of the students were on normal education and 71.1% were on evening education

Personal Traits		**Number of Persons**	**Percentage (%)**
Gender	Female Male	49 27	64.5 35.5
Gender (Those who took Advertising and Ethics Course)	Female Male	29 9	76.3 23.7
Year of study	Ist year IInd Year IIIrd Year IVth Year	0 38 38 0	 50 50
Age Range	17-19 19-21 21-23 23-24	5 41 24 6	6,6 53.9 31.6 7.9
Type of Education	Normal Education Evening Education	46 30	60.5 39.5
Type of Education(Those who took Advertising and Ethics Course)	Normal Education Evening Education	11 27	28.9 71.1

Table 1. Distribution of Students by Their Personal Traits

2.4.2 Analysis of Replies To The Question "What Does Ethics Mean To You?"

- The respondents' answers to the question "What Does Ethics Mean To You?" were as follows: 51.3% said "all"; 19.7% said social ethics;, , 11.8% said "social rules, manners and customs", 10.5% said "Rules about work which should be observed" and 6.6% said "integrity" (table 2). According to these results, it is considered that the concept of ethics accommodates all choices mostly stated by the students.

- Furthermore, chi-square analysis was used to measure if there is any significant difference between the group which took advertising and ethics course and that which didn't, however, there was no significant difference (p =.555).

Replies to the question "How do you define ethics?"	Advertising and Ethics Course		Total
	Students who took the course	Students who didn't take the course	
Social ethics	7	8	15
	18.4%	21.1%	19.7%
Integrity	3	2	5
	7.9%	5.3%	6.6%
Social Rules, manners and customs	4	5	9
	10.5%	13.2%	11.8%
Rules about work which should be observed	2	6	8
	5.3%	15.8%	10.5%
All	22	17	39
	57.9%	44.7%	51.3%
Total	38	38	76
	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Analysis

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.019[a]	4	**,555**
Likelihood Ratio	3.115	4	,539
Linear-by-Linear Association	,248	1	,618
N of Valid Cases	76		

Table 2. Distribution of replies to the question "What does ethics mean to you?" by taking the ethics course and not taking the ethics course

2.4.3 Analysis of replies to the question "What are your expectations from advertising and ethics course?" - The respondents' answers to the question "What are your expectations from advertising and ethics course?" were as follows: 42.1% said "the course should describe how to prepare advertising messages in an ethical way", 28.9% said "the course should include international moral rules that must be observed in advertising", 10.5% said "virtue, integrity and reliability should be taught", 9.2% said "the course should include etiquette, ethical behaviors appropriate for the society" and 9.2% said "perspective on advertising and rules of law should be taught" (Table 3). As evident from the frequency analysis, what students first expect from the course was teaching ethical preparation of advertising messages. There are many different pillars of the advertising ethics course which should be taught, however, the first of these is that the advertising message should be based on ethical elements. Therefore, the students can be said to have awareness in this sense. There was no significant difference in terms of the expectations from advertising and ethics course between the group who took advertising and ethics course and the group which didn't (p =. 516).

			Advertising and Ethics Course		
	Replies to the question "What are your expectations from advertising and ethics course?"		Students who took the course	Students who didn't take the course	Total
	Subjects of Virtue, Integrity and Reliability should be taught		5	3	8
			6.6%	3.9%	10.5%
	The course should include etiquette, ethical behaviors appropriate for the society		2	5	7
			2.6%	6.6%	9.2%
	The course should include international moral rules that must be observed in advertising		10	12	22
			13.2%	15.8%	28.9%
	The course should describe how to prepare advertising messages in an ethical way		16	16	32
			21.1%	21.1%	42.1%
	Perspective on advertising and rules of law should be taught		5	2	7
			6.6%	2.6%	9.2%
Total			38	38	76
			50.0%	50.0%	100.0%

Ki- Kare analizi

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.253[a]	4	**,516**
Likelihood Ratio	3.344	4	,502
Linear-by-Linear Association	,268	1	,605
N of Valid Cases	76		

Table 3. Assessment of the fact of taking or not taking the course by the question "What are your expectations from advertising and ethics course?"

2.4.4 Analysis of The Students' Replies To Items About Advertising Ethics

-When the students' replies to items about advertising ethics is considered, a comparison of the replies of students who took advertising and ethics course and of those who didn't revealed that there was a significant difference in the replies to the question "there should be ethical elements in advertising messages" ($p = 0.47$) and the replies to the question " ethical problems in advertising messages may affect the community" ($p = 0.11$). The number of students who didn't take advertising and ethics course and who selected the item "the course should describe how to prepare advertising messages in an ethical way" and the number of students who took that course and who selected the same item were equal, however, such equality was not the case for the item "advertising messages should include ethical elements". Therefore, it was observed that there was a confusion of ideas on the fact that "advertising messages should be ethical" due to the fact that the group which didn't take the course consisted of students from an earlier year of study. However, this is eliminated in the next year of study and the group which took the course seems much clearer in terms of expectations from advertising and ethics course and the statements about advertising ethics.

-In the case of the other item "ethical problems in advertising messages may affect the community", there was a significant difference between the group which took the course and the group which didn't. This suggests that the students who took the course were more aware and had increased awareness on ethics.

Variables related to the students' perceptions of advertising and ethics	N	U	P
Advertising and ethics education is important in communication education	76	703.000	,829
Ethics is just as important as professional knowledge and skills in determination of a successful publicist	76	695.000	,765
Advertisement messages should include ethical elements	76	542.000	**,047**
Advertising ethics is part of communication ethics	76	666.500	,544
Ethical problems in advertisement messages may influence the society	76	510.500	**,017**
What is important is the power of advertisement to make people buy	76	693.500	,761
Employees in advertising industry should act in accordance with ethical principles	76	688.000	,708
All students from Department of Public Relations should take advertising and ethics course	76	654.500	,452
Advertisement message should be in line with virtue, integrity, reliability and social responsibility principles.	76	712.000	,911
Advertising ethics should accord with social ethics	76	573.000	,096

Table 4. Analysis of the replies to items related to advertising ethics of the students who took and of those who didn't take advertising and ethics course

RESULTS

An ethical value is a gain that starts with in-family education and is shaped throughout years. This process affects implementation of professional ethics rules, however, learning these rules in terms of ethical values while receiving education about a future profession would influence professional life and provide maximum social benefit. Advertising education in schools should involve ethical codes. The study conducted on the students from Erciyes University, Faculty of Communication, Public Relations and Publicity Department revealed that ethics education should be provided and the students' expectations were to that effect.

The provision of ethics in the advertising profession can no doubt be ascribed to education during study at the university and individual characteristics of practitioners. This will be possible by the industry's internal dynamics, i.e. by policies of those giving advertisements or of agencies and by observation of ethical rules by organization which will publish the advertisement.

This study revealed the perspectives on advertising ethics and their necessity of the students from Erciyes University, however, the study should be extended to other faculties of communication. Then, to what extent our graduates working in this sector implement ethical teachings should be determined in order to better reveal the importance of ethics education and the breaking points, if any.

ITICAM 2015

References

Aktuğlu, Işıl Karpat (2006). "Tüketicinin Bilgilendirilmesi Sürecinde Reklam Etiği", **Küresel İletişim Dergisi**, Güz (2), pp. 1-20.

Ay, Canan and Aytekin, Pınar (2005). "Reklamda Etik", **Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi**, 6(24), pp. 45-60.

Cevizci, Ahmet (2008). **Etiğe Giriş**, İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Demir, Vedat (2007). "Reklam Etiği ve Reklamda Özdenetim", İdil Sayımer (der.) ve Pınar Eraslan Yayınoğlu (der.), **Halkla İlişkiler ve Reklam Üzerine Etik Değerlendirmeler**, İstanbul: Beta Yayınları, pp. 407-469.

Drumwright, E. Minette and Murphy, E. Patrick (2009). " The Current State of Advertising Ethics: Industry and Academic Perspectives, **Journal of Advertising**, 38:1, pp.83-108.

Durkheim, Emile (1962). **Meslek Ahlâkı**, İstanbul: MEB Basımevi.

Elden, Müge and Ulukök, Özkan (2006). "Çocuklara Yönelik Reklamlarda Denetim ve Etik", **Kuresel İletişim Dergisi**, Güz, s. 2, pp. 1-23.

Elden, Müge (2009). "Reklamcılığın Yeni Yüzü: İnternet Reklamcılığı", Şahinde Yavuz (der.), **Reklamın Toplumsal Yansımaları ve Yeni Reklam Biçimleri**, Ankara: Ütopya Yayınevi, pp. 139-159.

Erdoğan, İrfan (2006). "Medya ve Etik: Eleştirel Bir Giriş", **Gazi Üniversitesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi**, 23, pp. 1-26.

Erdoğan, İrfan (2008). **İletişimi Anlamak**, Ankara: Erk Yayıncılık.

Eroğlu, Erhan and Atabek, Nejdet (2006). "İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Etik Eğitimine ve İletişim Etiğine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi", **Küresel İletişim Dergisi**, Güz(2), pp. 1-11

Girgin, Atilla (2003). **Yazılı Basında Haber ve Habercilik Etik'i**, İstanbul: İnkılap Yayıncılık.

Gökdağ, Dursun (2009). "İletişim Fakültelerinin Etik Sorumluluğu" **Medya ve Etik Sempozyumu**, Elazığ: Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi

Gülsünler, Makbule Evrim (2010). "İletişim Etiği ve Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Mesleki Etik Kurallarına Bakışı", **Selçuk İletişim Dergisi**, 6 (2), pp. 158-173.

Hartman, P. Laura ve Desjardins, Joe (2008). **Business Ethics**, Newyork: McGraw- Hill Companies.

İnal, Emrehan ve Baysal, Başak (2008). **Reklam Hukuku ve Uygulaması**, İstanbul: 12 Levha Yayıncılık.

Öztürk, Mesude Canan (2009). "Sosyal Boyutlu Reklamlar", Şahinde Yavuz (der.), **Reklamın Toplumsal Yansımaları ve Yeni Reklam Biçimleri**, Ankara: Ütopya Yayınevi, pp. 217-236.

Torlak, Ömer (2007). **Pazarlama Ahlâkı- Sosyal Sorumluluklar Ekseninde Pazarlama Kararları ve Tüketici Davranışlarının Analizi**, İstanbul:Beta Yayınları.

Tosun, Nurhan Babür (2007). "Sosyal Sorumluluk Bağlamında Reklamda Etik Anlayışı", İdil Sayımer (der.) ve Pınar Eraslan Yayınoğlu (der.), **Halkla İlişkiler ve Reklam Üzerine Etik Değerlendirmeler**, İstanbul: Beta Yayınları, pp. 247-282.

Türkekul, Erdem (2009). "Reklam Hukuku ve Özdenetim", Şahinde Yavuz (der.), **Reklamın Toplumsal Yansımaları ve Yeni Reklam Biçimleri**, Ankara: Ütopya Yayınevi, pp.114- 138.

Uzun, Ruhdan (2009). **İletişim Etiği**, Ankara: Dipnot Yayınları.

Yavuz, Şahinde (2009). **Reklamın Toplumsal Yansımaları ve Yeni Reklam Biçimleri**, Şahinde Yavuz (der.), Ankara: Ütopya Yayınevi.

Türkiye'de Sosyal Medya Kullanımı Twitter Ve Blog İncelemeri

Özgür Gönenç
İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, Genel Gazetecilik Ana Bilim Dalı
ozgurgonenc@yahoo.fr

GİRİŞ

20. yüzyılın sonuna doğru teknolojide yaşanan gelişmeler ve internetin ortaya çıkması, günlük yaşantımızda sayısız değişikliği de beraberinde getirmiştir. Bu değişiklikler bireysel ve toplumsal yaşamda olduğu gibi siyasal ve ekonomik yaşam üzerinde de etkilerini bütün hızıyla devam ettirmektedir. Teknoloji, yaşantımızın merkezine yerleşirken yüz yüze iletişimin yerini giderek teknolojik araçlarla yapılan iletişimin aldığını söylemek mümkündür.

Gelişen teknoloji insanı sosyalleştirdi mi yoksa yalnızlaştırdı mı? Bu sorunun cevabı halen ikiye bölünmüş fikirlerin arasında bir netliğe kavuşamazken ilişkilerin şeklini ve düzenini büyük oranda değiştiren teknoloji, toplumsal alanda yeni tür ilişkileri ve ilişki biçimlerini doğurmuştur. Özellikle ortaya çıkışı uzun yıllar öncesine dayanmayan sosyal medya kavramı hepimizi etkisi altına almayı başardı diyebiliriz. İnternet ortamı içinde yerini alan sosyal paylaşım ağlarını kullanan kişilerin sayısının her geçen gün artması ve sosyal medyaya ayrılan zamanın fazlalaşması toplumsal ilişkilerde ve olaylara, durumlara bakış açımızda köklü değişiklikler yarattı demek mümkündür.

İnternet, hem görsel hem işitsel hem de yazılı bir mecra olması dolayısıyla iletişim için vazgeçilmez olarak görülmeye ve bir gereksinim haline gelmeye başladı. Hatta belki internet dış dünyayla olan iletişimimizi de giderek azalttı. Artık haberleşme ihtiyacının yanı sıra alışverişi internet üzerinden yapabilmemiz, anında ulaşmamız gereken bilgilere saniyeler içerisinde ulaşmamız, hastanelerde sıra beklemek yerine internet üzerinden randevu alıp bu beklemelerin en aza inmesi, dünyanın öteki ucundaki insanlarla hızlı ve ucuz bir şekilde anında haberleşiyor olmamız gibi sayısız nedenlerle internet hep yanımızda yer alır oldu. Aslında tembelleşiyor muyuz gibi bir soruyu da düşünmemek elde değil. Ancak zamandan tasarruf kısmına bakıldığı zaman da internetin olumlu yanları olumsuz yanlarına göre ağır basmaktadır.

Sosyal medyanın birkaç yıl gibi kısa bir süre içerisinde yaşantımızın içine bu kadar yerleşmesi, bu kadar vazgeçilmez hale gelmesi bu çalışmanın çıkış noktalarından birini oluşturuyor. Özellikle twitter algısının yerleşmeye başlamasından bu yana sosyal medya kendi içerisinde de çığır açtı diyebiliriz. Sadece 140 karakterle anlattığımız her şey iç dünyamızın dışarıya yansıyan kısmı oldu. Hatta öyle ki toplumsal olaylara karşı tepkileri açık açık milyonlarca insanın okuyup yorumlayabileceği şekilde ortaya koyar olduk.

Bu düzen içerisinde fikir beyan eden sadece twitter olmamıştır. Blog kavramı var ki içerisinden farklı pencerelere açılan belki de geleceğin yazarları dediğimiz insanları birleştirmiştir. İstediği konuda istediği gibi yazı yazan ve bunu sayfasında paylaşan insanlar yazarak kendilerini ifade etmeye başladılar.

Bu çalışmada son yıllarda yeni bir medya olarak hayatımıza giren ve büyüdükçe büyüyen sosyal paylaşım ağlarının bu elektronik medya içerisinde yeni bir medya olarak nasıl büyüdüğü ve nasıl bu popülerliğe ulaştığını, tarihsel gelişimin yanı sıra sosyal medyanın bugünü ve geleceğiyle birlikte ele alınmaktadır.

1. İNTERNET ERİŞİMİ, MEDYA VE SOSYAL MEDYA, TANIM, TARİHÇE, GENEL ÇERÇEVE

1.1 GELENEKSEL MEDYA: TANIM VE TARİHÇE

Geleneksel medyada olaylar yayın organları aracılığıyla insanlara haber olarak duyurulur ve bu yolla iletişim kurulan bir ortam vardır. Bu yayın organları genel olarak tek yönlü bir iletişim sürdüren, yani bir nevi propaganda yapan ve gerek yayınlanan içeriğin, gerekse yapılan reklam ve duyurularının tam olarak hangi kitleye nasıl ulaştığını ve bu çalışmaların sonuçlarını ölçümlemeyip, sonuçlarını analiz edemeyen bir yapıdadır. Geleneksel medyada vatandaş, birey olarak sadece tüketicidir. Tüketir ve yorum yapamaz, içerik üzerinde değişiklik yapamaz ve yayımlayamaz. Üreticiyle bağlantı kurmak bir yana, çoğu durumda karşısında muhatap dahi bulamaz. Alışkanlıkları itibarıyla geleneksel medyaya, kitle iletişim araçları denilmesi de yanlıştır. Çünkü artık kitle iletişim aracı vazifesini üstlenen bilgisayar teknolojisi, bir sosyal medya kanadı olarak karşımızdadır; yani geleneksel medya, sosyal medya öncesinde bizim karşımıza çıkmış medya organlarıdır. [32]

Ülkemizde ilk görülen medya kuruluşları gazetelerdir. Osmanlı İmparatorluğu döneminde yayınlanan ilk gazetelerden sonra basın alanında görülen teknolojik ve hukuksal gelişmeler "matbuat" adıyla anılmaya başlanmıştır. Bu tanımlama kitle iletişim aracı olarak işlevini tek başına sürdüren gazetelerin basın sektörüne

[32] Ümit Sanlav, **Sosyal Medya Savaşları,** Hayat Yayınevi, İST/2014

egemen olduğu 1950'li yıllara kadar sürmüştür. Daha sonra bu tanımlama "basın" olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Sonrasında fotoğraf çıkmıştır. Kronolojik olarak gazeteden sonra gelen fotoğraf bir sanat dalı olmasının yanı sıra aynı zamanda bir kitle iletişim aracıdır. Fotoğraf gazetede haberin tamamlayıcı öğesi durumundadır. Daha sonra radyo çıkmıştır. Radyo ilk olarak Macaristan'da 19. yüzyıl sonlarında Budapest Registar adıyla telefonlu (kablolu) radyo olarak ortaya çıkmıştır. Gerçek anlamda ilk radyo yayını 1920 yılında ABD'nin Pittsburg kentinde yapılmıştır. Türkiye'de ilk radyo vericileri 1927 yılında Ankara ve İstanbul'da faaliyete geçmiştir.

Radyodan sonra televizyon ortaya çıkmıştır. Televizyonun babası olarak tanınan Paul Nipkow 1884 yılında resmi tarama makinesi yaparak bu taranmış resmin telgraf hatlarından iletilmesini tasarlamıştır. Bugünkü televizyon kamerasının ilk halini ise ionoscop adıyla 1923 yılında Vladimir Zworkin yapmıştır. Türkiye'de 1958 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi tarafından deneme amaçlı başlatılan İstanbul'a yönelik televizyon yayınları düzenli olarak ilk kez 1968 yılında Ankara'da TRT tarafından gerçekleştirilmiştir.

En sonra da bilgisayarlar çıkıyor. Çağımızın en önemli buluşlarından ve teknolojik gelişmelerinden biridir. 1946 yılında çok basit biçimde, elektronik hesap makinesi ve benzeri araçlar kullanılmaya başlanan bilgisayar tekniği daha sonraki yıllarda hızlı bir gelişme göstererek bugünkü kullanım biçimine erişmiş ve tüm dünya insanlarını etkisi altına almayı başarmıştır. [33]

1.2 İNTERNETİN DOĞUŞU VE GELİŞİMİ

İnternet, kullanıcılarının web sayfası üzerindeki yazı, resim, ses, oyun ve diğer verilere ulaşmasını sağlayan bir araçtır. İnternet, birden fazla haberleşme ağının, birlikte meydana getirdikleri bir iletişim ortamıdır. Temel amaç iletişim olduğu için, ağı meydana getiren bilgisayarların arasında bağlantı kurmak gerekmektedir. Bunun sağlanması için de ortak bir dil kullanılmaktadır. TCP/IP yani internet protokolü. TCP/IP uyumlu olması koşulu ile dünyanın herhangi bir yerindeki bilgisayar ağı internete katılacağı gibi, haberleşme menzili elverdiği nispette uzaydaki bir bilgisayardan da internete bağlanmak mümkündür. [34]

Son yıllarda çok hızlı bir biçimde gelişen teknolojinin son devrimidir. İnternet, çok kısa sürede bu değişimin sembolü olmuş, 1990'lardan itibaren tüm dünyaya damgasını vurmaya başlamıştır. Çünkü bilgiye kolay, ucuz, hızlı ve güvenli ulaşmanın ve onu paylaşmanın en geçerli yoludur. [35]

1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde askeri projeler, savunma sanayi, üniversite işbirliği ve yeniden yapılandırılmaya çalışılan bir enformasyon düzeni içerisinde 'doğumunu' gerçekleştiren internet, günümüzde gerek iş hayatının gerekse de sosyal hayatın her metrekaresine nüfuz etmiştir. [36]

Dünyadaki bu gelişmelere paralel olarak, Türkiye 12 Nisan 1993'te TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu) – ODTÜ (Orta Doğu Teknik Üniversitesi – TR – NET) işbirliğiyle bir DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) projesi çerçevesinde internete bağlanmıştır. 64 kbit/san hızındaki bu hat ODTÜ'den uzun bir süre ülkenin tek çıkışı olmuştur. Daha sonra Ege Üniversitesi (1994), Bilkent (1995), Boğaziçi (1995), İTÜ (İstanbul Teknik Üniversitesi) (1996) bağlantıları gerçekleştirmiştir. [37]

Teknolojinin gelişmesi ve ilerleyen teknolojinin internetin kullanım biçiminde meydana getirdiği değişiklikler, internetin hayatımızda edindiği yeri de sürekli yeniledi. [38]

1.3 WEB'İN TANIMI VE TARİHÇESİ

Ortaya çıkışı eski olmasına rağmen, internetin insan yaşamına etki ettiği 1993 ile 2003 arası, web 1.0 olarak bilinir. Etkileşim olanaklarının oldukça kısıtlı olduğu bu dönem HTML dil kodlaması Netscape Navigator gibi neredeyse dakikalar alan hantal tarayıcılar ve internete telefon hattı üzerinden modemlerle bağlanan hemen herkesin hatırlayacağı Google öncesi Altavista gibi arama motorlarının dönemidir. Sınırlı bant aralığı nedeniyle görsel/işitsel içeriğin son derece zayıf olduğu web 1.0 büyük oranda okuma ve araştırma mecrası olarak çalışmaktaydı. Bu dönemde içeriği bulmak için referans sitelere gidilir, ihtiyaç duyulan bilgiler yerinden sağlanırdı. Web 1.0 heyecan verici bir gelişme olmasına rağmen sadece teknoloji uzmanlarının ve zengin yatırımcıların yer aldığı kapalı bir oyun havuzundan öteye gidemedi. 2001 sonbaharında www.com balonunun patlaması ise web için bir dönüm noktası oldu. Programlama dili seçeneklerinin zenginleşmesiyle birlikte teknolojik olarak yeniçağın kapıları arandı. Artık insanlar kendi içeriklerini yazmaya ve bunların diğer insanlarla paylaşmaya başlamışlardı. HTML bilgisiyle yapılmaya çalışılan sitelerin yerine kullanıcı için hiçbir tasarım bilgisi gerektirmeyen kullanıcıların tüm isteklerini düşünmüş uygulamaların ortaya çıkması, istemciler tarafından

[33] Yrd. Doç. Dr. E. Özgür Gönenç, **Medya Dünyası,** İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, İST/2007

[34] Selva Ersöz, Pınar Sezen Meral, **İnternet Okuryazarlığı ve Dijital Uçurum,** Nurçay Türkoğlu, Melda Cinman Şimşek, **Medya Okuryazarlığı,** Kalemus Yayınları, İST/2007

[35] Ümit Atabek, S. Hakan Tuncel, Hakan Kara, Murat Karaduman, Nihat Halıcı, **Yeni İletişim Teknolojileri ve Medya,** Der: Sevda Alankuş, IPS İletişim Vakfı Yayınları İST/2003

[36] Can Bilgili, Gülüm Şener, **Medya eleştirileri 2013 Sosyal Medya ve Ağ Toplumu-1 Kitle İletişimde Yaşanan Değişimler,** Reklam Yaratıcıları Derneği İST/2013

[37] Alankuş, a.e.g

[38] Dağhan Irak, Onur Yazıcıoğlu, **Türkiye ve Sosyal Medya**, Okyanus Yayınları İST/2012

sağlanan içerik döneminin gelişmesine önemli derece de katkıda bulunmuştur. Günümüzün popüler internet sitelerinin hemen hepsi web 2.0 sürümüdür[39].

1.4 MEDYA'NIN TANIMI

Latince bir kelime olan medium, medya kelimesinin tekili olarak kullanılmaktadır. Barbier medyayı "bir topluma; mesaj ve bilgilerin saklanması, uzaktan iletilmesi ve kültürel-siyasi pratiklerin güncelleştirilmesi yönündeki üç temel işlevi tamamen ya da kısmen yerine getirme olanağı sağlayan bütün iletişim sistemleri" olarak tanımlamaktadır.

Medya; iletişim ortamıdır. Araç, ortam, kanal gibi kavramların karşılığı olarak medya kelimesi kullanılmaktadır. Medya, mesajı kitlelere aktarandır. İletişim ortamı ya da medya; insan yaşamının, dolayısıyla da düşüncesinin biçimlendiği temel mecralardan birisidir. [40]

1.4.1 MEDYANIN GÖREVLERİ VE İŞLEVLERİ

Medyanın temel görevi topluma gelişen olaylarla ilgili doğru bilgi aktararak toplumu olan bitenden haberdar etmektir. Toplumu bilgilendirerek bilinçli bir toplum yaratarak kamuoyunun oluşumuna hizmet eder Böylece toplumu yönlendirip kişileri siyasal alanda bilinçli hale getirerek demokrasiye hizmet etmektir.

Medya haber verme görevini yerine getirerek halkı bilgilendirmekte dolayısıyla eğitmektedir. Medya sadece bilgilendirip, eğitmez aynı zamanda eğlendirme görevi de vardır. Medyanın bir diğer görevi de toplumu yansıtmaktır. Medya toplumdaki sorunları, görüşleri, dilekleri yayın organlarında yansıtmakla görevlidir. Medya toplum içindeki farklı grupların fikirlerini, seslerini, birbirlerine duyurmalarına hizmet eder. Medya farklı görüşler için tartışma ortamı yaratarak hakemlik görevi de görmektedir. Kısaca medyanın; haber vermek, bilgilendirmek, eğitmek, eğlendirmek, eleştirmek, denetlemek, hakemlik etmek, demokrasiye katkıda bulunmak gibi işlevleri vardır.

Medyanın işlevi, en basit tabirle toplumda olup bitenleri doğru ve gerçeği saptırmadan kamuoyuna aktarmaktır diyebiliriz. Bu yönüyle medya toplumu yansıtıcı bir işlev görmektedir.

Medyanın bir diğer işlevi ise politiktir. Medya devletle toplum arasında bir köprü görevi görmektedir. Devlet icraatlarını halka medyayla aktarmaktadır. Medya böylece toplumu bilgilendirerek toplum adına devleti denetleyen yasama-yürütme yargıdan sonra 4. güç olmaktadır.

Medya toplumda olup bitenleri yayın organlarında yansıtarak toplumsal kesimlerde kanaat oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Medya hem bireyleri siyasal sistem hakkında bilgilendirir hem de siyasal sisteme katılmalarını sağlar. Böylece medya halkı bilgilendirici, eğitici bir işlev görerek kamuoyunun oluşumuna hizmet etmektedir. Ayrıca medyanın bir diğer işlevi de uluslararası iletişimi sağlamasıdır. [41]

1.5 SOSYAL MEDYA'NIN TANIMI, TARİHÇESİ VE ÖZELLİKLERİ

Bilgi teknolojilerinin hızla geliştiği ve bilgi tüketiminin son derece arttığı günümüzde sosyal medya, alışkanlıklarımızın değiştiği noktada hayatımıza girmiş ve bir alışkanlık haline dönüşmüştür. Çok farklı açılardan yorumlanan ve tanımlanan sosyal medya yaşamı insanın istediği ritimde kolaylaştıran ve bir anlamda hızlandıran yapıda bir platformdur. Her geçen gün yeni bir özelliği ortaya çıkmakta ve etkisi giderek artmaktadır. [42]

Nispeten sansürsüz, her türlü farklı görüş, bakış açısı ve yaklaşımı içeren ve çoğu çıkar gruplarından bağımsız olduğu için göreceli olarak tarafsız kabul edilebilecek yeni medya, aynı zamanda kendine özgür araçları sayesinde son derece interaktif ve paylaşımcıdır.

Yorumlar, puanlar, içerik paylaşım araçları gibi onlarca paylaşım için hizmete sokulmuş servisler aslında bu yeni medyayı eskisine göre daha güçlü kılıyor. Bir kişinin yazdığı bir cümle, çektiği bir resim çok kısa bir süre içerisinde büyük kitlelere yayılabiliyor, viral halkalar yaratabiliyor.

İşte bu yeni medyaya sosyal medya diyoruz. Sosyal medya hayatımızın her anını hızla ele geçirirken aynı zamanda geleneksel meydanında süreçlerini değiştiriyor. Kendisi ile bir şekilde entegre olmayı başaramayan hiçbir medya kanalının uzun süre hayatımızda kalmasına fırsat vermiyor. [43]

Sosyal medya kavramı hayatımıza Web 2.0'ın ortaya çıkışı ve gelişimiyle birlikte girmiştir. Geçmiş iletişim ve araçlarına alternatif oluşturması ve gün geçtikçe ciddi bir hızla büyüyen etki ve kullanım ağıyla yeni dönemin yeniliklerinden sayılabilir. [44]

---

[39] Lütfiye Hilal Ceylan, **Sosyal Medya ve Gazetecilik**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Ana Bilim Dalı Genel Gazetecilik Yüksek Lisans Tezi İST/2013

[40] Deniz Yengin, **Yeni Medya ve Dokunmatik Toplum**, Der Yayınları, İST/2012

[41] Sultan Özdemir, **Türk Medyasındaki Gazetecilerin Medya Etiğine Yaklaşımları; İstanbul Örneği**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı yüksek lisans tezi, İST/2006

[42] Gonca Telli Yamamoto, Özgür Karamanlı Şekeroğlu, **Sosyal Medya ve Blog**,, Kriter Yayıncılık İST/2014

[43] Kahraman, a.e.g

[44] Altuğ Sami İçilensu, **Amerika Birleşik Devletleri 2012 Başkanlık Seçimlerinde Barack H. Obama'nın Kampanyasında Sosyal Medya Kullanımı,** İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Ana Bilim Dalı yüksek lisans tezi, İST/2013

Terim olarak, yaklaşık 7 yıl kadar önce tanıştığımız, son 3 yıl içindeyse hayatımıza yoğun şekilde ağırlığını hissettiğimiz sosyal medyanın geçmişi, aslında 70'li yıllara dayanıyor. Ward Christensen ve Randy Suess isimli iki bilgisayar meraklısı arkadaş, 1978 yılında arkadaşları ile bilgi paylaşımı içerisinde bulunmak, onlarla irtibatta kalmak için BBS isimli bir yazılımı hayata geçirerek ilk sosyal ağ örneğini ortaya koymuşlar.

Ward Christensen ve Randy Suess'ın geliştirdiği BBS isimli ilkel sosyal medya aracından 11 yıl sonra, İsviçre'de dünyanın ilk web sitesi kuruldu ve devamı hızlı bir şekilde geldi. Diğer insanlar ile iletişim kurulması amacıyla da 1995 yılında MIRC programı üretildi. MIRC'de takma isimli (nickname) kullanıcılar, tanımadıkları kişilerle de iletişim kurdular. Kullanıcılar kendileri hakkında detaylı bir bilgi vermek zorunda değillerdi fakat iletişim kurdukları kişi hakkında da net bilgiler alamıyorlardı. Ardından gelen ICQ programı ile, tanınan kişiler bir anlamda bir araya toplanmış oldu. ICQ'da da isim kullanmazken, programın verdiği kullanıcı numaraları ICQ kimliklerini oluşturdu.

Bu döneme sosyal medyanın tam anlamı ile sanal olduğu dönemler diyebiliriz. Zira kendimiz hakkında gerçek bilgiler vermemiz gerekmiyordu ve zaten o yıllarda kullanıcılar kendileri hakkında bilgi vermekten çekiniyorlardı.

1999 yılında Microsoft tarafından geliştirilen Messenger programı, kullanıcıları sanal isimlerden kurtararak, onlara gerçek isimlerini kullanabilecekleri bir platform sundu. Yani artık sosyal iletişim sanallıktan kurtularak, gerçekliğe dönüşmeye başladı. Fakat bu gerçek kimliğe geçiş hızla olmadı. İnsanların takma isim kullanma alışkanlıkları uzun bir süre daha devam etti.

2003 yılında iş dünyasının profesyonellerine bir araya getirmeyi hedefleyen Linkedln kuruldu ve tamamı ile gerçek bilgiler ve gerçek isim isteyen bir yapı ile karşımıza çıktı. Alışkanlıklarından kurtulamayan internet kullanıcıları, Linkedln'e ilk başlarda oldukça uzak kaldı. Ancak Linkedln, 2006 yılında büyük bir sıçrama yaparak, üye sayısını arttırdı. Bu da internet dünyasında bir şeylerin değiştiğini kanıtlıyordu. [45]

Sosyal Medyanın Özelliklerini katılım, topluluk kurma, açıklık, yalınlık, karşılıklı konuşma, bağlantılı olma, erişebilirlik, dinamiklik, kullanılırlık, hız ve alışveriş olarak sıralayabiliriz.

1.8 GELENEKSEL MEDYAYLA YENİ MEDYA ARASINDAKİ FARKLAR

İnternet'in 20. yüzyılın son çeyreğinde tüm dünyayı saran küresel etkisi ve giderek yaygınlaşması, geleneksel medya aracılığı ile giderilen tüm gereksinimleri de elektronik ortama taşıyarak internet ve geleneksel medya araçları arasında özellikle bireysel alışkanlıklar açısından farklılaşmaya yol açan yeni ilişkiler kurmuştur.

Bireyin günlük yaşamına giren sosyal ağlar, geleneksel medyaya yönelik alışkanlıkları da etkilemiş ve ona olan ilgiyi azaltmıştır. Sosyal medyanın "Arap Baharı" olarak adlandırılan eylemler sürecindeki etkinliği ve yaşanan gelişmeleri geleneksel medya araçlarından çok daha hızlı şekilde dünyaya ulaştırması, bu iki medya türü arasındaki rekabetin gerçek anlamda açığa çıktığı bir gelişme olmuştur.

Kullanıcıların kendi hesaplarında kendi medyalarını oluşturmalarına olanak sağlayan sosyal medya, geleneksel medyaya kıyasla zaman ve mekândan çok daha bağımsız bir şekilde alıcıya ulaşmaktadır. Geleneksel medyada konu hakkında görüş bildiren kişiler genellikle uzmanlar arasından seçilirken, sosyal medya da görüş bildirmek isteyen herkes kendisine yer bulabilmektedir.

Geleneksel medyada ancak belli dönemlerde reklam yapabilme hakkına sahip olan siyasi partiler, sosyal medya sayesinde hedef kitleleriyle diledikleri alanda buluşabilmektedirler. Ayrıca geleneksel medyanın tüm alanlarda, fakat özellikle siyaset söz konusu olduğu zaman yeni medyaya oranla çok daha dayatmacı bir kimliğe sahip olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Öte yandan yeni medya, kullanıcıyı tüm tercihlerinde serbest bırakıp düşünsel anlamda hangi yöne gitmiş ya da hangi görüşü tercih etmiş olduğunun/olabileceğinin tespitini yapabilecek olanaklara sahip olduğundan kullanıcısını tanıma konusunda geleneksel medyaya avantajlı konumdadır. [46]

2. TÜRKİYE'DE SOSYAL MEDYA KULLANIMI TWİTTER VE BLOG İNCELEMELERİ

2.1 SOSYAL MEDYANIN GAZETELER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Türkiye'de nüfus 60 milyondu ve gazeteler 4,5 milyon düzeyinde satılıyordu. Bugün Türkiye'de nüfus 76-77 milyona geldi. Gazeteler yine 4,5 milyon satıyor. Üzerlerinde bir sürü hediye var. Hürriyet Gazetesi'ni örnek verelim. Bakın bugünde hediye veriyor. 15 kupona ingilizce seti. Bugün desinler ki promosyonları kaldırın, Hürriyet Gazetesi 300 bin mi satıyor, o zaman 100 bin satacak. O da küçük ilanlarından dolayı. Abonelik sistemi olan olmayan bütün gazeteleri toplasak en fazla satsa satsa 1,5 milyon satar. 3 milyon bir anda yok olur. Eskiden bir gazete okuma alışkanlığı vardı. Şimdi artık o kalktı. Artık sosyal medyadan haberini alıyor. Akıllı telefonundan gazetenin internet sitesine giriyor. Gazete niye alsın ki artık. Gazeteleri artık kahvehanelerle berberler alıyor. Ya da takip etmesi gereken çok büyük iş yerleri alıyor. Yani inanılmaz derece de tehdit ediliyor ve daha da kötüye gidiyor yazılı basın.

---

[45] Sanlav, a.e.g

[46] Asu Kızılarslan, **Sosyal Medyanın Toplum Üzerindeki Etkilerine Eleştirel Bir Yaklaşım,** Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Ana Bilim Dalı Genel Gazetecilik Bilim Dalı, yüksek lisans tezi İST/2012

Gazetecilik öldü ama bir şekilde can çekişerek yaşamaya daha uzun bir süre devam edecek. Niye? Çünkü bu sosyal medya henüz ilân tarafında tam olmuş değil. İşin ilân tarafı var ama küçük ilânlar iş yapıyor. Hala Hürriyet Gazetesi'nin küçük ilânı var diye hâlâ insanlar oradan takip ediyorlar. İlân veren gazeteler bir şekilde yaşamaya devam edecek. Eskiden Hürriyet Gazetesi 1 milyon satıyordu. Yine Sabah Gazetesi 1 milyon satıyordu. Bunlar 90'lı yıllarda ansiklopedi de veriyordu ve 1 milyon satıyordu. Bugün 90 tane hediye veriyor. Sabah Gazetesi gerçek satışı 260-270 bin, Hürriyet Gazetesi gerçek satışı 300 bin. Gittikçe de kan kaybı devam ediyor. Posta Gazetesi 750 bin satıyordu bugün 300 küsür bin satıyor. Öyle bir noktaya geldi ki hiç yukarıya doğru çıkış yok.

Fotomaç'ın 425 bin sattığı günleri hatırlıyorum. Fanatik Gazetesi 360 bin satıyordu. İki gazete maç günleri sonrası 700 binin üzerinde satıyordu. Bugün piyasaya bakıldığı zaman 3 tane spor gazetesi var. Fanatik, Fotomaç, AMK. Bugün 3 spor gazetesinin toplam satışına baktığımızda 300 bin değil. Çünkü herkes artık haberi oradan alıyor. O spor gazeteleri de nasıl satıyor? İddia ilaveleriyle. Günlük satışları 60-70 bin civarında. İddia günleri millet bülten alıyor ve o şekilde 300 bine çıkıyor. Normalde transfer döneminde tirajlar artardı ilk defa bu sene tirajlar düştü. Geçen sene biraz düştü ama bu sene iyice düştü. Fenerbahçe birinin peşine düşmüş. E gazete zaten onu twitter da paylaşıyor. İş hiç satmamaya doğru gidiyor zaten. Artık telefonuna maç anında gol görüntüsü bile geliyor. Ben onun görüntüsünü anında görüyorsam ertesi gün ben onu gazeteden neden okuyayım ki? Erman Toroğlu veya Ahmet Çakar'ın orada ne dediğini anında paylaşıyorlar. Ertesi gün ben gazeteyi bir daha neden alayım ki? Ya da gazetenin internet sitesine anında koyuyorlar. Koymak zorundalar. Yoksa bu seferde internet sitesi tıklanmıyor. Gazete de böyle bir ortamda satmaya çalışıyor işte. [47]

2.2 SOSYAL MEDYANIN KAMUOYU ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

1990'lı yılların sonuna doğru oluşmaya başlayan, ilgi alanı odaklı forumlar sayesinde kişiler artık kendi fikirleriyle ilgili olarak aktif olarak konuşabilmeye ve bu fikirlerini diğer bireylerle paylaşabilmeye başlamışlardır.

Sosyal medyanın özellikle toplumun davranışlarını etkilemesi önemli bir durumdur. Özellikle kullanıcı için çok hızlı elde edilen geri bildirimler bu değişimin şekline örnek olarak gösterilebilir. Ancak bu avantajları açık bir şekilde belirtmenin de kolay olmadığını açıktır. Bu durumun nedeni de yine sosyal medyanın etkisinden ve hızlı gelişiminden ileri gelmektedir. Çünkü sosyal medyanın çok hızlı yayılması onun takibini ve dolayısıyla kontrolünü zorlaştırmaktadır.

Evans'a göre sosyal medya, enformasyonun demokratikleştirilmesi; içerik okuyucusu konumunda olan bireylerin içerik yayınlayıcısı haline dönüşmeleridir. Blossom ise, sosyal medyayı bir bireyin, diğer birey gruplarını kolaylıkla etkilemesini sağlayan bir teknik ya da herhangi bir ölçeklendirilen ve kolaylıkla ulaşılabilen iletişim teknolojisi olarak tanımlamaktadır. Safko, sosyal medyayı, bireylerin sosyalleşmek için kullandığı medya, başka bir ifade ile araçlar olarak tanımlamış ve böylelikle sosyal medya ile ilgili kısa ancak en genel tanımı ortaya koymuştur. Solis ise sosyal medyayı; medyanın sosyalleşmesi için kullanılan bir platform, kişilerarası iletişimi kolaylaştıran çevrim içi araçlar, bireylerin çevreleriyle bağ kurmasını sağlayan, işbirliğini sağlayan, etkinin yayılımını kolaylaştıran bir fırsat ve ayrıcalık olarak nitelendirmektedir.

Kavram ile ilgili yazısında yer alan tanımlar incelendiğinde, Miletsky'nin de belirttiği gibi sosyal medyanın internet üzerinde sosyalleşmek amacıyla kullanılan bütün araç ve uygulamaları içeren bir şemsiye terim görevi gördüğü söylenebilmektedir.

Geleneksel medyadan farklı olarak iki yönlü iletişim ve hızlı geri bildirim olanağı sunan sosyal medyada bloglar, medya blogları ve mikrobloglar aracılığıyla bireyden çoğula (one to many) ulaşabilme olanağı sağlanabilmektedir. Aynı zamanda bireylerin kolaylıkla içerik üretmesine de olanak tanınmaktadır. Forumlar, çok yazarlı bloglar ve wikiler aracılığıyla da çoğuldan çoğula (many to many) iletişim gerçekleşebilmektedir.

Sosyal medyada iletişim kurarken küreselleşmenin gücü ve etkisi de gözümüze çarpar. Sosyal medyanın etkisini farklılaşmamış bu kocaman küresel köyün içerisinde gücün elde edilmesinde ikinci medya gücünü oluştururken görebiliriz.

Sosyal medyanın amatör ve profesyonel gazetecilerin bir arada bulunduğu bir platformdur. Bu durum 2009 İran seçimlerinde, Tunus, Mısır, Cezayir ayaklanmalarında birincil haber kaynağına dönüşmesi ve oynadığı politik rol, demokratikleşme açısından beklenenin de üzerinde bir işlev üstlenebileceğine dair umutları da canlandırmıştır.

Gillmore "We The Media" adlı kitabında sosyal medyanın her birimizin sesini duyuran bir platform olarak ortaya çıktığını, bilginin kontrolünün artık ana akım medya ve hükümetlerin elinde olmadığını müjdelemiştir ve De Rosney dönüştürücü gücün öznesinin "proleterya" adını verdiği bilgiyi üreten, tüketen ve yayan yeni bir sınıf olduğunu söylüyordu. Sosyal medyanın değişime en önemli katkılarından biri de bilginin ulaşılabilir olabilmesini sağlamaktan çok, bireyleri tartışmanın içine katabilmesidir.

Sosyal medya istemli ya da istemsiz, değişim sürecinin aktörlerinden bir tanesi olmuştur. Teknolojinin tüm adımlarında olduğu gibi bazen kavramlar, bazen disiplinler, bazen üretim ve tüketim kalıpları sosyal medya nedeniyle değişime uğrayabilmektedir, bireysel, sosyal ve ekonomik yaşamda dönüşümlerin hızı artmaktadır.

[47] Bkn: Ekler, Meriç Tunca

Sonuca baktığımızda, değişim sürecini yönetebilenler, sosyo-ekonomik yaşamın aktörleri haline gelmişlerdir. Mc Luhan'ın, "insan elektrikli bir ortamda yaşadığı zaman doğası dönüşür ve özel kimliği ortak bütünle karışıp, birleşir. Artık o kitle insanıdır." yaklaşımı sosyal medya ile daha da güçleniyor.

Habere, bilgiye ya da eğlenceye ulaşmak isteyenlerin bunu çok ve farklı kaynaktan sağlayabildiği bir ortamda, beklentilere paralel olarak medyanın işlevinin ve işleyişinin de değişime uğraması kaçınılmazdır. McCombs ve Shaw'un 1970'lerde geliştirdiği medyanın neyi olmasa bile ne hakkında konuşacağımızı belirlediğine dayanan gündem belirleme (agenda setting) işlevi, bilgiye çok çeşitli kaynaklardan ulaşabilme olanakları, okuyucunun da haber/bilgi üreten konumuna geçmesi dolayısıyla haberden beklentilerin artmasıyla güç kaybetmiştir. Katz ve Lazarsfeld'in (1955) iki aşamalı iletişim akışı modeli ise değişen iletişim ortamını dikkate alarak yeniden yorumlanmıştır.

Modelde kamuoyunun karar alma sürecinde etkili olduğunu tespit ettiği sürece önderlerinin rolü bugünkü medyaya devrolmuştur. Bir başka deyişle sosyal medya geleneksel medyadan edindiği bilgileri yorumlayıp yeniden üreten ve dağıtan bir konuma yerleşmiştir. Sosyal ağların hayatımıza girmesi yalnızca sosyal yaşamımızı değil değişimi internetle başlayan medya tüketim alışkanlıklarımızı da önemli ölçüde etkilemiştir. Hemen her ülkede geleneksel medyaya ilginin yavaş yavaş azalmaktadır. Özellikle genç nüfusun haber alma ve eğlenme ihtiyacının büyük bölümünün internet erişimine sahip olması bu durumu güçlendirmektedir. Kitlelerin bu ihtiyaçlarını görsel ve işitsel olanaklara sahip araçlardan karşıladığı dikkat çekmektedir.

Sosyal medya kanalıyla, insanlar hiç karşılaşmadıkları kişilerle arkadaşlıklar kurabilmekte, attıkları twitlerle dünyanın her yerinden milyonlarca kişiye aynı anda seslerini duyurabilmekte, üretim sürecine katılan tüketiciler doğmakta, işbirlikleri artmakta, herkes kendi gazetesinin yazarı olabilmekte, eşik bekçilerini aşmak, ünlü olmak kolaylaşmakta ve maliyetler düşmektedir.

Teknoloji birçok fırsatı beraberinde getirebilmektedir. Ancak tüm bunların yanında kişilerde korkunun da doğmasına sebep olabilmektedir. Teknolojik gelişim ve tarihe yansımalarına baktığımızda, her gelen yenilikle ve yaşanan değişimle birlikte insanlarda çeşitli korkuların baş göstermiş olduğunu görülmektedir. Her defasında kişilerin mahremiyetinin tehdit altında olduğu ya da halka açıklığın insanlara zorla kabul ettirilmiş olduğuna dair çeşitli söylemler yayılmıştır.

Sosyal medya hem okurlarına hem de yazarlarına çok çeşitli özgürlükler sağlamaktadır. Kullanıcıları sosyal medyanın özgür ortamında kimliklerini ortaya koymasalar da bulundukları yerlerde silinmeyecek ayak izlerini bırakmaktadırlar. Bir yandan sınırların kalkmasıyla gelen özgürlük; dolayısıyla dünyanın diğer ucuna erişebilmenin verdiği haz ve sınır tanımamazlık, diğer taraftan ise gözlem evinin sınırsız görüş alanı, sosyal medyanın önemli çelişki kaynaklarındandır. Sosyal medya, Postman'ın yaklaşımıyla "ayıp"ları ortadan kaldıran, Çocukluğun Yok Oluşu'na katkıda bulunan televizyon çağını bile geride bırakmaktadır. Eğitimin bilgiye ulaşmak için belirli dönem ve aşamalardan geçmiş olma koşulunu da ortadan kaldıran sosyal medya, bir yandan bilgi üretiminde tekeli kırmaya başlamaktadır. Bunların yanı sıra aynı zamanda da bilgiyi ve bilginin kaynağını da sıradanlaştırmaktadır. Sosyal medya ile Mc Luhan'ın "Küresel Köyü'nün boyutlarının gün geçtikçe küçülmektedir. Postman'a göre iletişimin temel taşı olan telgrafla başlayan süreç, twitlerle saliselerin hızını yakalamaktadır. Oyunlara baktığımızda ise Boudrillard'ın Similasyonu'nu tepe noktasına ulaştığı görülmektedir.

Sosyal medya kişilerin online olarak internet üzerinden içerik oluşturdukları, bunları paylaştıkları ve yine diğer katılımcılarla beraber söz konusu içeriği geliştirdikleri bir alan haline gelmiştir. Kullanımının kolay, rahat ve hızlı oluşu sayesinde sosyal medya; toplumdaki söylemi, algılayışı ve tepkiyi en hızlı şekilde değiştiren alan halini almıştır. Sosyal medyanın toplumun görüşleri ve algılayışları üzerindeki etkisi, yaratılan değişimi kısa bir sürede günlük hayatlarına uygulamalarına da olanak sağlamaktadır. [48]

2.3 SOSYAL MEDYANIN İKİ DEV İSMİNE GENEL BAKIŞ

2.3.1 TWITTER

2006 yılında 19 Kasım 1976 doğumlu Amerikalı yazılım mimarı ve iş adamı Jack Dorsey tarafından kurulan Twitter; 140 karakterden oluşan tweet adı verilen internet kısa mesajlarının gönderildiği ve başkalarının mesajlarının okunabildiği bir mikro-blog servisidir. Twitter; her geçen gün karmaşıklaşan internet dünyasına basit bir takip mekanizması sağlamaktadır. [49]

Facebook ile aynı dönemde kullanıma açılan, 2012 yılında 500 milyonun üzerinde kullanıcısı olan Twitter için "İnternetin SMS'i" tanımı yapılmaktadır. 2007 yılında günde 1,6 milyon twit atılırken 2012 yılında bu sayı 140 milyona çıkmıştır. [50]

[48] İffet Merve Özgünay, **Sosyal Medya ve Arap Baharındaki Rolü, Suriye Örneği,** Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Ana Bilim Dalı Genel Gazetecilik Bilim Dalı, yüksek lisans tezi, İST/2013

[49] Sanlav, 2014 a.e.g

[50] Kuyucu, Karahisar, a.e.g

Aslında Twitter'dan önce çıkan başka sosyal medya araçları da vardı, ancak bunlar Facebook'un gölgesinden kurtulamadılar. Bunun nedeni çok basitti. Facebook belli bir aracı (bilgisayar) kullanarak internet üzerinden yapılabilecek tüm paylaşım için gerekli ortamı sağlıyordu. Yepyeni bir şey getirmediğiniz sürece, insanların Facebook'ta geçirdiği zamandan kopup size gelmesine gerek de yoktu.

Twitter'ı diğerlerinden farklı kılan, işe Facebook'un güçlü olduğu yerden değil, onun var olmadığı yerden girişmesi oldu. Facebook'un olmadığı bir şey vardı, basit değildi. 3G ve büyük ekranlı akıllı telefonlar öncesinde Facebook'u bir mobil cihazda açmanız gerekse dakikalar boyu beklemeniz gerekirdi. Twitter ise tamamen o dünya için yaratılmıştı. Site basitti ve sırtını tamamen buna yaslıyordu. Twitter ortaya çıktığında kullanıcıların internet bağlantısına dahi ihtiyacının olmamasına göre kendini planlamıştı. Kullanıcının Twitter sayfasına mesaj geçirebilmesi için kısa mesaj atması yetebiliyordu. Dahası site herhangi bir mobil cihazda hızlı açılabilecek ve okunabilecek kadar yalındı. Zaten Twitter'ın varlığı insanların mobil alışkanlığına hitap ediyordu. Twitter, internete kısa mesaj atmak demekti. 140 karakterle ne söylemek istiyorsanız söyleyin, SMS'ten tek farkı sizi takip eden herkes okuyabilsin. [51]

2.3.2 BLOGLAR

Blog, çoğu zaman teknik bilgi gerektirmeden, kendi istedikleri şeyleri, kendi istedikleri şekilde yazan insanların oluşturdukları web siteleridir. Hatta birçok blog bireyin kendi keyfine göre düzenlenmiş ve içerikle donatılmış internette yayınlanan ekranlar/sayfalar olarak da düşünülebilir. Genellikle, insanların hayatlarında olup bitenlerle, internette konuşulanların karışımından oluşan bir çeşit günlük/rehberlerdir. [52]

Blog 1993 yılında doğdu. Doğduğunda bugünkü blog kavramı ortada yoktu. 1997'de Robot Wisdom'un editörü John Barge weblog'a isim babalığı yaptı. Weblog, 'web' ve 'blog' sözcüklerinin bileşiminden oluşuyor. Weblogun 'blog'a dönüşmesi ise Peter Merholz'un yarı şakayla, bu sözcüğü 'we blog' blogluyoruz şeklinde bölmesiyle ortaya çıktı. [53]

İlk ortaya çıktıklarında birbirlerinden haberdar bir topluluğun üyelerince ve sadece belirli programları bilen kişilerce yaratılabilen blogların sayısı, kullanımlarının basitleşmesiyle giderek artmıştır. [54]

Ağ günlüğü dünyada çok önemsenen ve ciddiye alınan bir kavram olmasına rağmen, Türkiye internetinde ağ günlükleri 2005 yılına kadar fark edilmiş değildi. 17 Mayıs 2005 tarihinde Google'da Türkçe sayfalarda "blog" kelimesi 65.400 kez yer alırken, 22 Ekim 2006'da bu sayı 27.300.000, 27 Temmuz 2011'de neredeyse 8 kat artarak 202.000.000, 4 Nisan 2013 tarihinde ise 17 kat artarak 11.190.000.000 olmuştur. Bu konunun Türkiye'de ne kadar önemli bir hale geldiğinin göstergesidir.

Önceleri çıkış lideri olan Blogger.com'dan hizmet alan Türkçe blogcular günümüzde Türkçe olarak hizmet veren blog barındırma sitelerinin sayıca artması sayesinde blog kültürünün gelişmesine büyük katkıda bulunmuşlardır. Türkçe blog barındırma sitelerinin artması, doğal olarak açılan Türkçe blog sayısının artmasını da teşvik etmiştir. Bu arada neredeyse bütün gazeteler kendi özel blog sayfalarını oluşturmuşlar ve bu bloglarda çeşitli yazarların görüşlerine yer verir hale gelmişlerdir. Öte yandan sadece bireysel bloglar değil, kurum blogları da aktif bloglar haline dönüşmeye başlamışlardır. Blog izleyiciliği ise, artık günümüzde önemli kavramlardan biri haline gelmiştir. Özellikle, "Gossip Girl"- "Dedikoducu Kız" (2007) gibi dizi filmler, "Julia & Julie" (2009) gibi sinema filmleri de bu trendi tetiklemiştir.

2005 yılında hizmet vermeye başlayan Türkçe blog servisi Blogcu.com, 2 sene içinde 300 bin üyesi ile Türkiye'de en çok okunan 13. İnternet yayını olmuştur. Blogcu üye sayısı 2010 yılında %40 oranında artarak 1.446.384 olmuştur. Servis üzerinde toplam blog sayısı da 2010 yılı itibarı ile 1,5 milyonu bulmuştur.

Bireysel kullanıcılar arasında blogların önem kazanmasının nedenleri;

1) Kolaylık
2) Kendini İfade Etme
3) Merak
4) Kişisellik ve İlgi Çekme [55]

Blogların Sosyal Ağlardan Farkı

Her gün blog yazmak blog yazarını geliştirir ve teşvik eder. Onu kendine daha çok güvenen bir yazar haline getirir. (Blood). Aynı zamanda kendi düşüncelerini de keşfeden, kendini yazarak tanıyan ve dönüştüren bir yazar haline gelebilir. Blog yazmaya başlayan kişi bütün bu gelişimlerle bir yazara dönüşebilir. Elbette yazılı edebiyatta da böylesi bir gelişim muhtemeldir, fakat bloglar yazmaya ilk başlayan bir insan için yazılarını başkalarıyla paylaşma imkânı da yaratır. Lynn Cherly'nin belirttiği gibi, yazmak aynı zamanda sosyal ilişkiler yaratmaktır: "Aslında yazmak sadece bilişsel bir eylem değil, çoğunlukla sosyal bir eylemdir. Bu nedenle yeterli

[51] Irak, Yazıcığıoğlu, a.e.g
[52] Telli Yamamoto, Karamanlı Şekeroğlu, a.e.g
[53] Zeynep Atikkan, Aslı Tunç, **Blogdan Al Haberi**, Yapı Kredi Yayınları, İST/2011
[54] Kitap-lık dergisi, iki aylık edebiyat dergisi, **Blog: Yeni Bir Yazın Türü mü?** Temmuz-Ağustos 2013 168. Sayı)
[55] Telli Yamamoto, Karamanlı Şekeroğlu, a.g.e

biçimde yazmayı öğrenmek demek, alıcının isteklerine ve beklentilerine, türlerin repertuarına ya da belli bir toplulukta geliştirilmiş ve kabul edilmiş iletişimsel uygulamalar dizisine göre söylenen şeylere uyarak, sosyal ve iletişimsel etkileşimlere nasıl katılanacağını öğrenmek demektir. Bloglar, yazarlarına bu iletişim ağını kolaylıkla sağlar. Böylece düşüncelerini kendi gibi blog yazan insanlarla paylaşan blog yazarının paylaşımları artar, ilgi alanı genişler ve yaratım süreci bu etkileşimlerle beraber dönüşür[56].

2.4 TWİTTER'IN KAMUOYU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

İnternetin yaygınlaşmaya başlaması ve mobil teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte insanların sosyal paylaşım ağlarına katılma ve kullanmaları da günden güne artış göstermektedir. İnsanlar artık günlük hayatlarının her anında akıllı telefonlarından ya da bilgisayarlarından e-postalarını ve sosyal paylaşım ağlarındaki hesaplarını kontrol eder hale gelmeye başlamışlardır. Dünya ile birlikte tüm bu dijital iletişim ağları ülkemizde de yakından takip edilmekte ve hızla hayatımızın bir parçası haline gelmektedir. Bu durumun en yakın örneğini Taksim gezi parkı olaylarında çok net biçimde görülmektedir. İnsanlar medyadan göremedikleri görüntüleri Twitter aracılığı ile görmüş, tepkilerini bu mecrayı kullanarak göstermişlerdir. Tüm bunların yanında yazdıkları twitler nedeniyle gözaltına alınan insanlar dahi olmuştur. Twitter Türkiye'de en yoğun günlerini bu protestolar sayesinde yakalamıştır. Birçok kullanıcı hem Twitter' ı bir örgütlenme sokağa çıkma biçimde kullanmış hem de her ne kadar yalan, yanlış bilgilerde olsa bir haber kaynağı olarak da kullanmıştır. Çoğu zamanda hangi bilginin doğru ya da yanlış olduğu tam olarak bilenememiştir. Türkiye'deki internet kullanıcıları ayda ortalama 50 saatini sanal ortamlarda geçirdiğini düşünürsek bu teknolojileri ülkemizde ne kadar hızlı yaygınlaştığını da iyi anlayabiliriz.

Sosyal medya alanında gözlemler ve analizler yapan Monitera 2013 yılında yaptığı analizlere göre Türkiye' de günde ortalama 8 milyon tweet gönderiliyor. Bu rakam saniyede 92 tweet' e denk gelmektedir. Bir önceki yıla baktığımızda ise tweet sayılarında yüzde 370 oranla oldukça fazla bir artışın olduğunu görmekteyiz. Twitter üzerinden haber link paylaşımları incelendiğinde, en fazla Hurriyet.com.tr linklerinin paylaşıldığı görülüyor. Hürriyet'i sırasıyla Radikal ve Ntvmsnbc takip etmektedir. Sadece markaların ve gündem maddelerinin değil, neredeyse her kullanıcının kendisine ait birden fazla "hashtag" i varmış gibi görünmesine rağmen,"tweet" lerdeki "hashtag" oranı sadece % 7 olarak belirlenmiş durumdadır. Tüm bu veriler bundan sonraki durumu analiz etmemizde de son derece önemlidir. (Monitera)

İletişim teknolojilerinde meydan gelen gelişmeler sonucunda ortaya çıkan internet, 1990'lı yıllarla birlikte tüm dünyada yaygınlaşmaya başlamıştır. İnternet sadece iletişim teknolojileri alanında bir gelişim olarak kalmamış aynı zamanda toplumsal bir dönüşümü de beraberinde getiren en önemli araç haline gelmiştir. İnternetin beraberinde getirdiği yenilikler ve diğer kitle iletişim araçlarından ayrılan yapısı interneti kitle iletişim araçlarının en etkin aktörü haline getirmiştir. Negroponte tarafından "Bilgi ve enformasyonun aktarılmasında geleneksel iletişim teknolojilerinin sunduğu ölçek ve hız sorununu aşarak, isteyen herkesin istediği bilgiye ulaşmasını sağlayacak olan bir araç olarak tanımlanan internet, "insanların kendi içeriklerini üretebilecekleri ortamlara da zemin hazırlamıştır. (Negroponte 1995). Böylece insanlar internet aracılığı ile demokratik bir katılımın gerektirdiği bilgi ve habere anında ulaşabilecek içerik ve yorumlarını paylaşabilecek bir hale gelmişlerdir. Teorik olarak katılım olanaklarını artıran her düşüncenin özgürce söylenebildiği bu ortamlar kamusal alan tartışmalarına dahil olması sonucunu da beraberinde getirmiştir. İnterneti ve beraberin getirdiği sosyal paylaşım ağlarının doğrudan demokrasi ve katılım için yeni fırsat olarak gören görüşlerin yanında kamusal alanı tahrip ettiği gibi düşünceler de vardır.

Demokrasi yönüne değinen görüşlere genel olarak bakıldığında; internet ve beraberinde getirdiği sosyal paylaşım ağlarının geleneksel olarak nitelendirebileceğimiz kitle iletişim araçlarının tersine, ne hükümetin ne diğer siyasi otoritelerin de diğer ticari güçlerin altına giremeyeceğinden bahsediliyor. Bunun gerekçelerini de internetin geleneksel kitle iletişim araçları gibi fiziksel bir yapıya sahip olmaması sürekli olarak gelişim ve katılıma açık bir halde olması ve içerik kaynaklarının ve miktarlarının denetlenemeyeceği bir sistem olmasını argüman olarak öne sürüyorlar. Tüm bu yeni mecralara olumlu bakış açısıyla bakan önemli düşünürlerin ikisi; Harold Innis ve Marshall Mcluhan'dır. İletişim kuramcısı olan farklı birçok alanda araştırma yapan Mcluhan teknolojinin iktidarı yayacağını söyleyerek iyimser bir tablo çizmektedir. Innis ise demokratik bir katılımdan söz edilecekse bunun ancak sözün aracılandırılmadığı iletişim ortamıyla mümkün olacağını belirtiliyorlar. Bu görüşlerin aksine eleştirel bir yaklaşım ise, kitle iletişim araçlarının modern dünyada kendi rasyonalitesini politik rasyonalite haline dönüştürdüğünü bu dönüşümün gerisinde teknolojiyi toplumsal / siyasaldan soyutlayan bir sınıflandırıcı ideolojik yapılanmanın olduğunu söylemektedirler. Burada belirtilen bu eleştirisel yaklaşımın öncü rolünü oynayan Frankfurt Okulu'nun en önemli temsilcilerinden Habermas'dır. "Haberrmas demokratik bir iletişim biçiminin oluşturucu öğelerini kamusal alan tartışması çerçevesinde açıklarken, aynı zamanda da iletişim araçlarının siyasi ve ticari iktidarın alanı içinde kamusal alanı nasıl ortadan kaldıran bir işlev yüklendiğini açıklamaktadır.

Habermas 17. yüzyılla birlikte kamusal alanın oluşmasında önemli rol oynayan iletişim araçlarının daha sonradan meydana gelen teknolojik gelişmeler ve ticarileşmeyle birlikte bu kamusal alanın bozulduğunu söylemektedir. Kamusal alanı oluşturan kitle iletişim araçlarının ticarileşmeye başlaması ile birlikte yurttaşların

[56] Kitap-lık a.e.g

kamusal konular hakkındaki düşüncelerinin biçimlendirilmesinde ekonomik kaygıların ön plana çıktığını ve böylece kamusal alanın sağlıklı olarak oluşturulamadığından bahseder.

Genel olarak bakıldığında bir taraftan tüm bu yeni mecraları demokratik katılıma imkân sağlayan bir araç olarak görenler, bir taraftan da Habermas gibi yeni kitle iletişim araçlarının kamusal alanı tahrip ettiği görüşünde olanlar vardır. Fakat Habermas'ın karşısında duran en önemli görüş ise Twitter başta olmak üzere sosyal paylaşım ağlarının yaşamımızın her alanına girmeye başlaması ile birlikte bu mecralar sadece haber ve bilgi sağlama aracı olmadığının aynı zamanda kamusal ilişkilerin gerçekleştiği insanların fikirlerini ifade ettiği bir alan olma özelliğinin olduğudur.[57]

Biz bu etkileri yine en yakın Gezi Parkı olaylarında gördük. Günlerdir süren ve tüm Türkiye'ye yayılan Gezi Parkı direnişi yoğun olarak sosyal medyada yankı buldu. Ana akım medyanın Gezi Parkı direnişi ile ilgili yayın yapmaması sebebiyle olayı yakından takip etmek ve kendi deneyimleri ile ilgili bilgileri paylaşmak isteyenler sosyal medyayı özellikle Twitter'ı etkin bir şekilde kullandı.

Gezi Parkı direnişi hız kesmeden devam ederken Siege Arts, sosyal medya, finans ve haber ekseninde bir Gezi Parkı değerlendirme raporu yayınladı. 28 Mayıs'ta başlayan Taksim Gezi Parkı olaylarının tweetlere yansıması ile elde edilen haber ve piyasa verileri raporda paylaşılıyor. Siege Arts açıklamasında raporda belirtilen hashtaglere ilişkin tweetlerin kaydedildiğini ama ilgili hashtaglerle atılan tüm tweetleri kapsamadığını belirtiyor. Ayrıca raporun kaynakları ile ilgili de şöyle bir açıklama yapıyor:

"Raporun oluşturulmasında kullanılan tüm tweetler Twitter API'ı aracılığıyla; haberler, akredite olmuş Türk Basın kuruluşlarına ait internet siteleri, Haber Ajanslarının ve yurt dışı merkezli Haber Kuruluşlarına ait internet siteleri üzerinden, finansal veriler ise internette yer alan piyasa bilgisi yayınlayan kaynaklar üzerinden derlenmiştir. Altın, Euro ve Dolar Serbest Piyasa fiyatları esas alınarak konumlandırılmıştır. Toplanan haberler sadece sistem tarafından yakalanan haberlerden müteşekkil olmak ile birlikte tüm yayınlanan haberleri teşkil etmemektedir."

2.5 BLOGLARIN KAMUOYU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Blogların işlevi şudur: İnsanlar gazetelerdeki haberleri, yazar yazılarını beğenmeyip, bu haberi yazamamışlar, bu kişi gazete doğru yazmıyor o haberlere inanmayıp yeni mecralar aramaya başladıkları dönemden itibaren bloglar ortaya çıktı. İnsanlar yeni yüzler arıyor artık. Türkiye'de 1960 senesine gidin Ertuğrul Özkök yazıyordu. 70'de Ertuğrul Özkök, 80'de, 90'da,… Yıl olmuş 2015 hala Ertuğrul Özkök yazıyor. Ahmet Hakan, Mehmet Yılmaz,… vs. Diğer tarafa baktığımızda 72 yaşına gelmiş Uğur Dündar hala yazıyor. Emin Çölaşan 30 yıldır yazıyor. Yeni genç fikirler, yeni beyinler arıyorlar. Ama bu yeni beyinlere de gazeteler yer vermiyor. Medya bizde hala çok geleneksel kaldığı için eskilerle yoluna devam etmeye çalışıyor. Yeni bir yazar görüyor musunuz? Görüyorsanız da patronun ya bir akrabası ya da bir tanıdığıdır. Bir de şimdi sosyal medya da patlamışsa bir kişi ya diyor biz alıp buna yazdıralım. Bu ilgi görüyor, okunuyor sosyal medya da. Bir de üstüne para veriyorlar. Böyle olunca herkes kendi fikirlerini bir blog oluşturarak yazmaya başladı. Milyonlarca blog sitesi var dünya genelinde bakıldığında. Türkiye'de de hatırı sayılır miktarda blog sitesi var. Kimileri de oradan yine eleştiri üzerine yazılar yazıyor. Hoşuna giden varsa alıyor oradan okuyor. Bunların çoğu kendi fikirlerini ortaya koyuyor. Bloglar mantıklı bence. Mesela Hasan Cemal Milliyet Gazetesi'nden gönderilmeden önce internete kesinlikle karşıydı. Ama şimdi kendine ait blogu var ve oturuyor, oradan yazıyor. Kendini oradan ifade ediyor. [58]

[57] Yaşar Engin Ayan, **Twitter, Dönüşen Kamusal Alan ve Kanaat Oluşumu**, Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Ana Bilim Dalı, yüksek lisans tezi, İST/2013

[58] Bknz: Ekler, Meriç Tunca

3. TWİTTER, BLOGLAR, ÖRNEK OLAYLAR

3.1 GÜNDEM YARATAN TWİTTER ÖRNEKLERİ





Herkese bildirin… Türkiye baskı yapmaya çalışıyor. İnsanlar sokaklarla ölüyor. Türkiye acı çekiyor. Tweet lütfen: #dayangeziparki


Memet Ali Alabora
@memetalialabora
Mesele sadece Gezi Parkı değil arkadaş, sen hâlâ anlamadın mı? Hadi gel. #direngeziparkı
30.05.2013 21:45
14.638 RETWEET 2.148 FAVORİ
hasan (murat) erşan @hasan... 21 sa
@memetalialabora kuşdilini kadıköyü de unutmayın.. Talan sırası orada....


İbrahim Melih Gökçek
Follow
@06melihgokcek
"Suç işleyecek kadar büyüdülerse, ceza çekecek kadar büyümüşlerdir" ("Kadın çocuk, gereği ne ise yapılır)...
10:25 PM - 2 Jun 2013
4,613 RETWEETS 275 FAVORITES

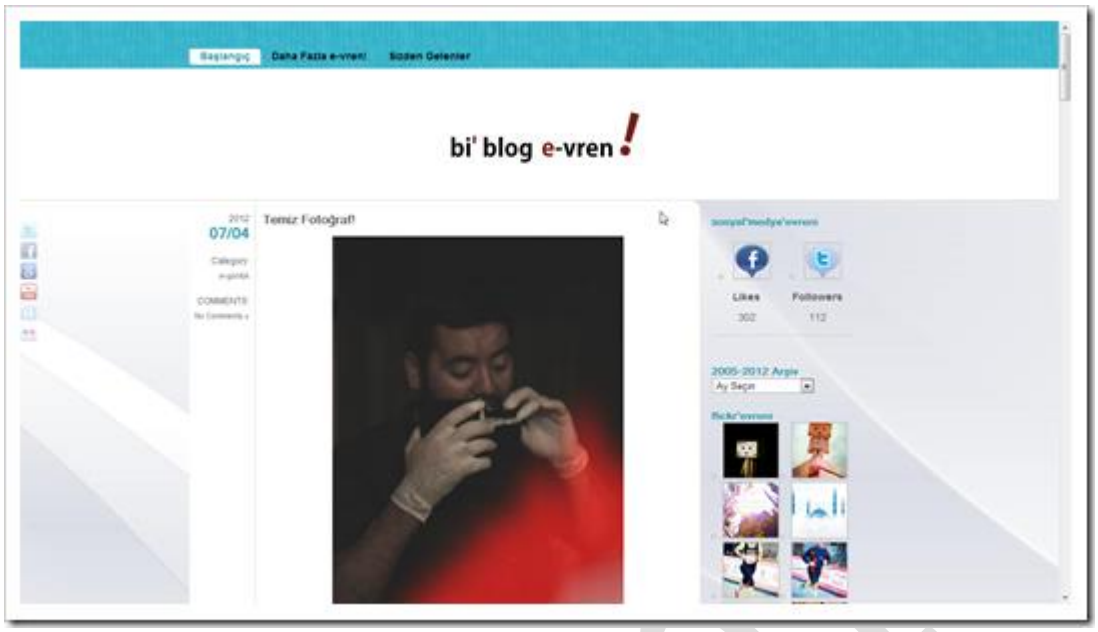


3.2 SOSYAL MEDYADA ÜNLÜ BLOG ÖRNEKLERİ

Serdar Kuzulğolu internetin fenomen kişiliklerinden biri. Köşe yazarlığı, TV ve radyo programı, internet girişimleri, dijital danışmanlık dışında bir zamanı kaldığında kişiesl blogunda doyurucu yazılar yazıyor.



Blogun yazarı **Barış Ünver**, Beyn'i aklından geçen aşağı yukarı her şeyi yazdığı kişisel bir blog olarak tanımlıyor. 2006 yılından beri yayından olan Beyn, Türkiye'nin en eski kişisel bloglarından.



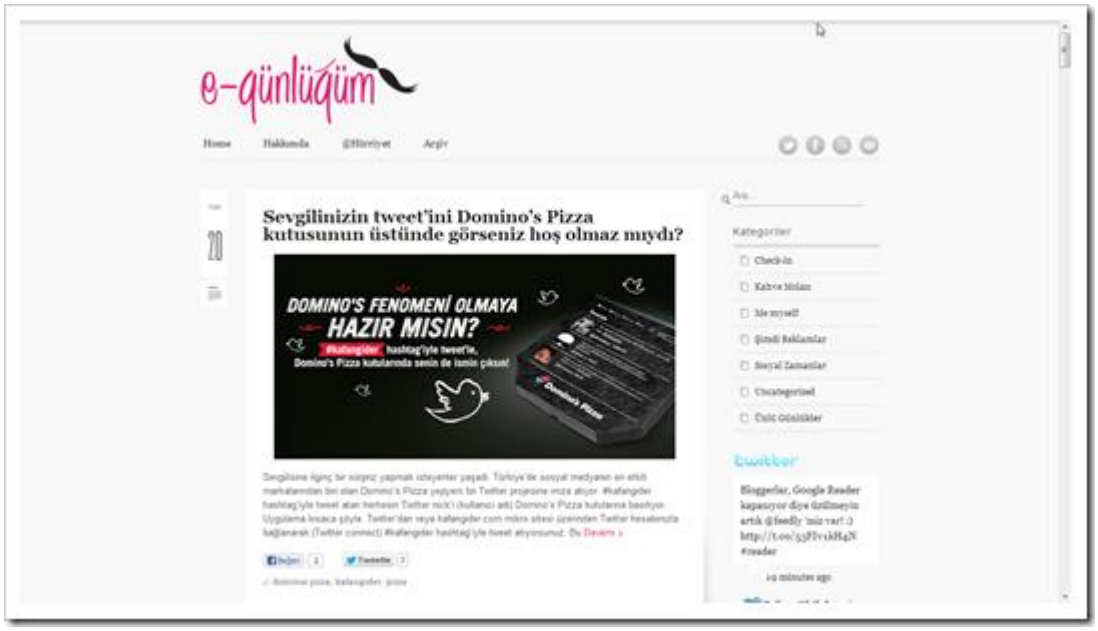
Blogunu bir e-günlük olarak kullanan **Evren**, yaşamındaki inişlerini çıkışlarını, hüzünlerini, sevinçlerini yazı, fotoğraf ve video olarak takipçileriyle paylaşıyor. 2005 yılından beri yayında olan samimi ve başarılı bir kişisel blog.



Kişisel bloglara en güzel örneklerden biri olan Bi Düşün'ün oldukça geniş bir okuyucu kitlesi var. Tamamen başından geçenlerini ve hayata dair gözlemlerini yazan bu arkadaşımız 2009'dan beri düzenli ve samimi yazılarıyla blog dünyasının tanınan simaları arasına girmeyi başarmış.



En genç ve en yetenekli bloggerlardan biri. Marifetleri sadece blog yazmakla sınırlı değil. Magozin ve AddTheMoment gibi internet projelerine de imza atmış biri **Nurçin**. Blogunu eskisi kadar güncel tutmasa da kişisel blog yazanlar arasında en çok takip edilen kişilerden biri olmaya devam ediyor.



Hürriyet ve Bumerang sayesinde tanınan **Hilal Meriç**, kişisel blogu olan E-Günlüğüm'de gezdiği yerleri, gittiği mekanları, gündemdeki olayları, başından geçenleri, ünlü isimlerle yaptığı röportajları kendine has tarzıyla paylaşıyor.



Kişisel blogunu hiç bitmeyen bir kitap olarak tanımlayan **Sezer**, bu kitaba her geçen gün yeni sayfalar eklemeye devam ediyor. Kendine has yazı tonu ve tasarımıyla Kelimeler Benim Türkiye'nin en başarılı kişisel bloglarından biri.[59]

SONUÇ

Gazete okuma alışkanlığından okunmama alışkanlığına dönüşen yeni düzene adapte olmak her ne kadar kolay olsa da geleneksel yazılı basının derinden sarsılması net bir biçimde gözlemlenmiştir. Öyle köklü değişiklikler yaşandı ki teknoloji adına, dur diyebilmek mümkün olmamaya başladı. Belki de sevdik bu yeni durumu. Değiştirdiğimiz düzene kökünden değil de üstünden bakmaya başladık. Amaç sadece haber okumaksa bayilere gidip üstüne para verip okumak külfet gelmeye başladı ve biz de gazeteleri bile ayağımıza istedik. Eskiden heyecanla her sabah alınan gazeteler şimdiler de yerini heyecanla! Bir 'tık' a bıraktı.

Yapılan bu araştırmada geleneksel medyanın geldiği durumu ve sosyal medyanın popülaritesinin getirdiklerini inceledim. Özellikle web 2.0'ın çıkmasıyla beraber kişilerarası iletişim değişmeye başladıkça program üreticileri de her geçen gün yeni bir sosyal medya sitesi üretmeye başladı. Tek yönlü iletişimden çok yönlüye geçildi. Her biri birbirine yakın içerikli ancak birbirlerinde olmayan birkaç özellikle piyasaya sürüldüler. Üstelik Twitter, Facebook ve Blogger gibi siteler deyim yerindeyse çığır açtı.

Baştaki masumiyetlerini biraz kaybetmekle beraber her geçen gün kabuk değiştirerek yeni yeni alanlarda gündem olmaya başladılar. Özellikle twitter öyle bir boyuta geldi ki 'anındalık' özelliğiyle haberleri bile oradan alır olduk. Hatta yazılı basın bile günlük haberlerini twitter'dan alır oldu. Haber peşinde koşan, özel haber yakalamak için haber sahalarında sabahlayan gazetecilik yerini masa başı gazeteciliğine bıraktı. Kutuplaşmalar baş göstermeye başladı. Neredeyse ülkeyi 2'ye bölen fikirler twitter ortamında tartışılmaya başlandı. Durum böyle olunca da haber kaynağı durumuna geldi twitter.

Geleneksel basına yıllarını vermiş gazetecilere bu iki medya aracı arasındaki durumu sorduğumuzda ise işin aslında çok daha kötü olduğunu söylemek mümkün. Güvenirlik bir yana mahremiyet algısının bile kaybedildiği ortamda eskiyi aradıkları çok açık bir şekilde ortaya kondu. Her ne kadar yaptıkları işin kolaylaştığını söyleseler de gerçek gazeteciliğin öldüğünü siyasi iktidara ve medya patronlarına boyun eğmek zorunda olduklarından aslında medyanın kendi ayağına kurşun sıktığını da ifade ettiler. Özel haber kavramının bittiğini ve buna sebep olanın sosyal medya araçları olduğunu dile getirdiler. Eskiden sabah çıkacak haberler merakla beklenirken şimdilerde 'haber sabaha bayatlamış oluyor' fikri ortak kanıyı oluşturmaktadır. Gece 2'de bütün gazeteler internet sitesine yarın gazetede çıkacak bütün haberleri koyuyorlar ve durum böyle olunca da kimse gazeteyi almıyor çünkü haber çoktan eskimiş oluyor. Bu durumda beraberinde tiraj kaybını getiriyor. Çok değil 5-10 sene öncesine kadar 1 milyon satan gazeteler şimdiler de 300 bin zor satıyor. O da hediye ve ekler sayesinde.

Sonuç olarak geleneksel yazılı basın hızla düşmeye devam ederken sosyal medya algısı da giderek yükseliyor. Reklam veren gazeteler bir şekilde tökezleyerek de olsa devam eder ancak diğer küçük gazeteler için durum hiç parlak değil. Değişime ayak uydururken değerlerimize sahip çıkamadığımız gözler önüne serildi. Değerinden ödün vermeyen ve saygın meslekler grubunda yıllarca yer almış gazetecilik bile bugün değer kaybetti.

[59] http://bloghocam.blogspot.com/2013/05/basarl-ve-populer-kisisel-bloglar.html

Kaynakça

ATABEK Ümit, S. TUNCEL Hakan, KARA Hakan, KARADUMAN Murat, HALICI Nihat, **Yeni İletişim Teknolojileri ve Medya,** Der: Sevda Alankuş, IPS İletişim Vakfı Yayınları İST/2003

ATİKKAN Zeynep, TUNÇ Aslı, **Blogdan Al Haberi**, Yapı Kredi Yayınları, İST/2011

AYAN Yaşar Engin, **Twitter, Dönüşen Kamusal Alan ve Kanaat Oluşumu**, Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İST/2013

AYDIN Irmak, **Medyanın Küreselleşmesi ve Yabancı Sermayenin Türk Medyasına İlgisi,** Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Ana Bilim Dalı Basın Ekonomisi ve İşletmeciliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İST/2013

BİLGİLİ Can, ŞENER Gülüm, **Medya eleştirileri 2013 Sosyal Medya ve Ağ Toplumu-1 Kitle İletişimde Yaşanan Değişimler,** Reklam Yaratıcıları Derneği İST/2013

CEYLAN Lütfiye Hilal, **Sosyal Medya ve Gazetecilik**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Ana Bilim Dalı Genel Gazetecilik Yüksek Lisans Tezi İST/2013

ERSÖZ Selva, MERAL Pınar Sezen, **İnternet Okuryazarlığı ve Dijital Uçurum,** Nurçay Türkoğlu, Melda Cinman Şimşek, **Medya Okuryazarlığı,** Kalemus Yayınları, İST/2007

GÖNENÇ E. Özgür, **Medya Dünyası,** İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, İST/2007

IRAK Dağhan, Onur YAZICIOĞLU, **Türkiye ve Sosyal Medya**, Okyanus Yayınları İST/2012

İÇİLENSU Altuğ Sami, **Amerika Birleşik Devletleri 2012 Başkanlık Seçimlerinde Barack H. Obama'nın Kampanyasında Sosyal Medya Kullanımı,** İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İST/2013

KAHRAMAN Murat, **Sosyal Medya 101 2.0 Pazarlamacılar İçi n Sosyal Medyaya Giriş,** Kapital Medya, İST/2013

KIZILARSLAN Asu, **Sosyal Medyanın Toplum Üzerindeki Etkilerine Eleştirel Bir Yaklaşım,** Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Ana Bilim Dalı Genel Gazetecilik Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi İST/2012

Kitap-lık dergisi, iki aylık edebiyat dergisi, **Blog: Yeni Bir Yazın Türü mü?** (Temmuz-Ağustos 2013 168. Sayı)

KUYUCU Mihalis (Michael Kuyucu), KARAHİSAR Tüba, **Yeni iletişim Teknolojileri ve Yeni Medya**, Zinde Yayıncılık, İST/2013

ÖZDEMİR Sultan, **Türk Medyasındaki Gazetecilerin Medya Etiğine Yaklaşımları; İstanbul Örneği**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı yüksek lisans tezi, İST/2006

ÖZGÜNAY İffet Merve, **Sosyal Medya ve Arap Baharındaki Rolü, Suriye Örneği,** Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Ana Bilim Dalı Genel Gazetecilik Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İST/2013

SANLAV Ümit, **Sosyal Medya Savaşları,** Hayat Yayınevi, İST/2014

TELLİ YAMAMOTO Gonca, ŞEKEROĞLU Özgür Karamanlı, **Sosyal Medya ve Blog**,, Kriter Yayıncılık İST/2014

YENGİN Deniz, **Yeni Medya ve Dokunmatik Toplum**, Der Yayınları, İST/2012

ITICAM 2015

Typography As A Tool To Strengthen The Messages In Written Communication

Ismail Hakki Nakilcioglu
inakilci@yahoo.com

Abstract
Typography is both art andcraft of arrangingletters to make written documents readable and attractive. The setting of type, coats selecting typefaces, point size, line length, line-spacing, letter-spacing, and adjusting the space within letters pairs.

According to the Encyclopedia Britannica definition of typography is that "it is concerned with the determination of the appearance of the printed page". Some of the other dictionaries define the typography as "the art, craft or process of composing type and printing from it". Also somethinkers say that "typography is writing with prefabricated letters".

In contemporary use, the practice and study of typography is very broad, covering all aspects of letter design and application, both mechanical and manual. Typography can appear in a wide variety of situations, including documents, presentations, clothing, maps and labels, vehicle instrument panels, etc.

Display typography surrounds book covers, typographic logos and wordmarks, packaging and labeling, graffiti, inscriptional and architectural lettering, poster design and other large scale lettering signage and billboards, business communications and advertising.

Typography can be used to explore the interaction between the look of type and what type actually says. In arranging a message, a balance has to be achieved between the visual and the verbal appearances of a design. There is clearly a very strong relationship between the understanding of the words as a message and their transmission in visible form.

We must explore the visual aspect of type to a much greater grade than the verbal. In these cases, the visual language does all the talking. This article examines typography as a tool to strengthen the messages in written communication.

ITICAM 2015

Yeni Medya Çağında Magazin Haberciliği
Türkiye'de İnternette Faaliyet Gösteren Magazin Sitelerinin Özellikleri

Mihalis Kuyucu
İstanbul Aydın Universitesi, İstanbul, Türkiye
michael@michaelshow.net, michaelkuyucu@gmail.com

Özet
İnternet teknolojilerinin hayatın her alanında yaygınlaşmaya başlaması ile birlikte internet gazeteciliği ortaya çıkmıştır. İnternet gazeteciliği kısa bir sürede ciddi erişimlere ulaşmıştır. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de geleneksel yazılı gazetelerin internette de yayın hayatına başlaması ile öne çıkan internet gazeteciliği, artık gazeteciliğin özel bir türü haline gelmiştir. Yazılı basın ve görsel medyada magazin haberlerinin ön plana çıkması ile magazin gazeteciliği internet üzerinden de sürdürülmeye başlanmıştır. 2000'li yıllar ile birlikte Türkiye'de de içeriklerine büyük ölçüde magazine yer veren siteler yayın hayatına başlamıştır. Bu çalışmada Türkiye'de magazin sitelerinin durumu internet gazeteciliği özelinde değerlendirilmiştir. Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde magazin basını ve magazin haberciliği kavramları ile ilgili kavramsal tarama yapılmıştır. İkinci bölümde yapılan değişik araştırmalar ışığında Türkiye'de faaliyet gösteren magazin siteleri ve özellikleri hakkında bilgiler derlenmiştir. Araştırmanın uygulama bölümünde Türkiye'nin en çok takip edilen beş internet magazin sitesi ile ilgili bir içerik analizi yapılmıştır. Yapılan araştırmada geleneksel medyada yazılı basın ve televizyon aracılığı ile sunulan magazin gazeteciliğinin yeni medyada özgün internet sitelerinin ortaya çıkması ile beraber hem işitsel hem de görsel özellikler taşıyan birer özgün platforma dönüştüğü konusuna vurgu yapılmıştır. Magazin siteleri sadece internette değil sosyal medyada da aktif olmuşlar ve geleneksel medya - yeni medya ve sosyal medyanın buluştuğu bir payda da yeni bir magazin haberciliğinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yeni medya çağında ortaya çıkan bu yeni magazin haberciliği, hem işitsel hem görsel özellikleri olan zengin bir haber içeriğinin üretilmesine neden olmuştur. Yeni medya çağında ortaya çıkan bu internet magazin siteleri aynı anda hem televizyon, hem radyo hem de gazete ve dergilerin ürettiği magazin içeriğini tek bir kaynaktan daha kapsamlı halde sunmaya başlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Magazin, İnternet, İnternet Magazinciliği, Uçan Kuş, Magazinkolik, Şamdan, Diva magazin, Hafta Sonu, Magazin Haberciliği

Abstract
Internet journalism that emerged with the spreading of the internet technologies to every sphere in life. Internet journalism reached to serious access levels in a short time. Internet journalism that become prominent in Turkey as a result of carrying printed newspapers to the internet environment like it was done in the rest of the world, is now a special type of journalism. Magazine journalism also found place on the internet as a result of increasing popularity of magazine news in printed press and visual media. In 2000s, internet sites that mostly give place to magazine in their contents emerged in Turkey. In the present study, the status of magazine sites in Turkey have been evaluated based on the example of the internet journalism. The study consists of three parts. A conceptual review has been made about magazine press and magazine journalism in the first part. In the second part, information has been provided on the magazine sites in Turkey and their characteristics in the light of various studies. In the implementation part of the study, a content analysis has been performed in connection with the most popular five internet sites in Turkey. In the study, it has been emphasized that magazine journalism offered via printed media and television in the conventional media turned into a unique platform with both audio and video characteristics with the emergence of unique internet sites in the new media. Magazine sites are active not only on the internet but also in the social media and the conventional media- new media and social media came together and created a new magazine journalism. This magazine journalism that emerged in the new media era lead to the generation of rich news content enhanced with both audio and video elements. Internet magazine sites that emerged in the new media era started to offer magazine content generated by televisions, radios, newspapers and magazines extensively and from a single source.

Key Words: Magazine, Internet Magazine, Ucan Kus, Magazinkolik, Şamdan, Diva Magazine, Hafta Sonu, Magazine Journalism,

1.Magazin Basını ve Magazin Haberciliği

Eğlendirirken bilgi vermeyi amaçlayan yayıncılık türü olarak da tanımlanan magazin, bilgilendirmekten çok güzel vakit geçirmek, oyalanmak ve modern günlük yaşamın streslerinden uzaklaşmak için takip edilmektedir. Magazin kavramı kökenbilimsel anlamı ile Arapçadaki hazine sözcüğü ile aynı kökten türemiştir. Tarihsel süreçte İspanyol Emevilerinden, Fransızcaya geçen kavram günümüzde "çok çeşitli konuları işleyen, genellikle fotoğraflı süreli yayın" şeklinde ifadelendirilmektedir (Doğtaş, 2006: 101).

Dünyadaki ilk magazin dergileri 17. yüzyılda Fransa'da basılan gazetelerle birlikte görülmüştür. Paris'te 1672 yılında "Le Mercure Calont" taşrayı terk edip şehre giden bir kadına yazılan dedikodu mektuplarından esinlenerek yayımlanmıştır (Soygüder, 2003: 79). Kadın magazin dergileri 1863 yılında Dunton adlı kişi tarafından sevgilisi tarafından bırakılan kadınlara tavsiyelerde bulunan "TheLodiesMercury" ile başlamıştır (Soygüder, 2003: 79).

Medyanın toplumsal işlevlerinden biri olan "toplumu rahatlatarak, haz ve eğlence imkânını sunan, toplumsal gerilimleri azaltan eğlence olgusu", 1980'lerden itibaren yeni sağ politikalarının etkisiyle diğer medya içeriklerine de egemen olmaya başlamıştır (Doğtaş, 2006: 39).

Magazin haberciliğinde izlerkitlenin hoşuna giden haberlerin yanında, çoğu kez kurmaca haberlere de yer verilmektedir. Magazin medyasının günlük haber havuzlarını kurmacaya dönük, tatlı renkli haberler oluşturmaktadır. İnsanları eğlendirmek, modern yaşamın monoton, sıkıcı iş düzeninden uzaklaştırmak ve beraberinde insan duyularına yönelmek için çeşitli stratejiler geliştiren magazin haberciliği özel alanların kamusallaşmasına neden olmaktadır.

Magazin haberleri ya da magazinleşen haberler, özellikle izlerkitlenin arzu ve hazlarını tatmin etmek amacıyla düzenlenmektedir. Magazin haberciliği kendi doğasına uygun bir şekilde, izlerkitlenin öncelikli olarak duygularına seslenmektedir (Schlapp, 2000: 20).

Magazin söylemi ele aldığı haberleri algılama ve aktarmada bazı kurallar oluşturmuştur. Kullanılan bu kalıplar, toplum üzerinde anlaşmaya varmış olduğu simgeler sistemi –dil- ile yaratılmaktadır. Özellikle magazin gazetecileri içeriği hafif, daha basit haberler ve renkli bir dil aracılığı ile izler kitleye seslenme iddiasındadır. Basının kendi gelenekleri içinde önceden tanımladığı bir bilince belli tekniklerle seslenirler (Doğtaş, 2006: 104). Magazin ağırlıklı yayın yapan gazeteler Avrupa'da bulvar gazetesi olarak adlandırılmıştır. Bu isim bu gazetelerin öğleden sonralarında bulvara serilerek satılmasından dolayı kullanılmaya başlanmıştır. ABD'de ise magazin gazeteleri tabloid olarak adlandırılmışlardır. Bu gazetelerin en önemli özellikleri ise sansasyonel haber vermesi ve boyutlarının ilk çıkan İngiliz gazeteleri ile aynı olmasıdır (Tokgöz, 1981:140).

Magazin basınında haber vermenin temel amacı şüphesiz okuyucunun ilgisini çekebilmektir. Bu durum haberlerin kısa, renkli fotoğraflarla sunulmasına yol açmaktadır. Hiçbir kavrama, karaktere ve soruna birkaç dakikadan daha fazla dikkat vermenin gerekmediğini vurgulamaktadır. İnsanları bilgilendirmekten ziyade vakit geçirmelerine sebep olmak en önemli amaçtır (Uzel, 2008: 43). Magazin haberinde, diğer haberlerde uyulması gereken 5N 1K kurallarının bazen dışına çıkılarak, olayların ilginç ve önemli noktaları yakalanmaktadır. Bu nedenle magazin haberlerini okuyan insanlar, haberin heyecanını yaşar ve günlük yaşamın stresinden uzaklaşma fırsatı bulmaktadır.

Magazin haberlerinin anlatımı genelde basittir. Magazin kapsamında değerlendirilen haberler tatlı/renkli konulardan oluşmaktadır. Diğer yandan magazini kapsayan haber konuları ise çok çeşitlidir. Sosyete dedikodularından yıldızların yaşamına, farklı mekan tanıtımlarından skandallara çeşitli yemek tariflerinden yıldız falına, eğlence mekanlarından ünlülerin moda anlayışına değin çeşitli konular magazin başlığı altında ele alınmaktadır.

Magazin haberlerine kaynaklık eden kişiler başlıca üç grupta toplanmaktadır: (Doğtaş, 2006: 147)

1. Haber olmamak için ellerinden geleni yapan ve özel hayatını gizli saklı yaşayan insanlar,
2. Haberin iyisi kötüsü olmaz mantığı çerçevesinde haber olabilmek için her şeyini ortaya koyan insanlar,
3. Ünlüler dünyasında istedikleri gibi hayat süren, ancak bunların haber olmaması için bir şekilde gazetecilerle dostluk kurup, onlara hoş görünerek kendilerini haber malzemesi olmaktan kurtarmaya çalışan insanlar

Magazin içeriklerinin oluşturulmasında birincil kaynaklar olarak önem kazanan ünlülerdir. Birbirinden farklı nitelikte çok sayıda ünlünün haberlere konu olduğu gözlemlenmiştir. Magazin eklerinde en sık konu edilenler mankenler, müzisyenler/şarkıcıları dizi oyuncuları, playboylar vb. olurken yüksek kültüre ilişkin olarak ise sosyete mensupları (işadamları/işkadınları) ve sanatçılar olmuştur (Doğtaş, 2006: 149).

2.Türkiye'de Magazin Gazeteciliği

Türkiye'de 1980 sonrası medya ortamını iki önemli gelişme etkilemiştir. Bunlardan ilki Türkiye'nin siyasal ve toplumsal yaşamında gerçekleşen baskı ve yasaklardan dolayı kendilerine yeni haber alanları açmak isteyen gazete ve dergilerin, magazin ve promosyon aracılığıyla okur kazanmaya çalışarak magazinleşmesidir. 1980'li yıllarda

gazetelerin sürekli kapatılması, gazetecilerin, sorumlu yazı işleri müdürlerinin tutuklanması ve yargılanması basının siyasal konulara kayıtsızlık göstermesine yol açmıştır (Doğtaş, 2006: 121).

Genel olarak 1980 sonrasının politik ortamı, halkın eğlenceye ve lüks tüketim olgusuna yönelmesi ve liberal pazar ekonomisinin rolü magazin"in çıkışında önemli etkilere sahiptir. Büyük sermaye bu dönemde hem ulusal hem de uluslararası alanda medya alanına el atmaya başlamıştır. Bu durum ise magazinleşmeye neden olmuştur. Medyada üretilen ürünlerin tek tipleşmesi de bu süreci artırmıştır (Uzel, 2008: 41). 12 Eylül darbesinin ardından liberal ekonomiye geçişin yanı sıra 1989'da özel televizyon kanallarının açılmasıyla birlikte gazetelerin tasarımlarında ve içeriklerinde değişiklikler meydana gelmiştir. Bu dönemle birlikte gazeteler televizyonlarla yarışmak zorunda kalmışlardır. Reklam pastasından pay almak adına yaşanan rekabet kızışmıştır. Liberal ekonomi politikalarının uygulanmasıyla birlikte gazete kâğıdının fiyatı hızla artmış, gazeteler tirajlarını arttırabilmek için magazine ve promosyona yönelmişlerdir.

Erol Mutlu'ya göre "80 ve 90'larda basında magazinsel bir üslubun ve magazinel bir içeriğin hâkim olduğu kolayca tespit edilebilir. En çok satan ve ciddi ya da prestij basını dediğimiz türü gazeteler bile bu eğilimin içine girmişlerdir (Mutlu, 2005: 414-415).

Türk basınındaki "magazinleşmeyi" 1980 sonrası yaşanan kültürel değişimle birlikte düşünen Murat Belge bu dönemin kültürel iklimi göz önünde bulundurulduğunda, "magazinde beni irkilten şey" diyerek endişelerini şöyle dile getirmiştir: Magazin, insanın kendisiyle yüzleşmesini her an engelleyen, çevresiyle gerçek anlamda tanışmasını da sürekli imkânsızlaştıran yanılsama dünyasıdır. Bu dünyayı istenilir kılan ise, öncelikle, çağdaş toplumların işbölümü, çalışmaya ve boş zamana verilen anlam, politik iktidarın paylaşılma bicimi gibi yapısal özellikleridir. Bütün bu yapılar, toplumun bireylerini belirli alanlarda edilginlestirirken, etkinliklerini de ancak belirli alanlarda yoğunlaştırmalarına yol açmıştır. (Belge, 2004: 378).

Günümüzde magazin, hemen her gazetenin sayfalarında bir bölüm ayırdığı alanlardan biridir. Ayrıca haftalık yayınlanan magazin dergileri bulunmaktadır. Bunun dışında özel kanalların birçoğunda magazin ve magazin ağırlıklı programlara rastlamak mümkündür. 90'lı yıllar ile karşılaştırıldığında Türkiye'de magazin basını, televizyondaki ağırlıklarının da etkisi ile dizilerin geleceği ya da dizi oyuncularının yaşamları gibi konulara odaklanır hale gelmiştir.

3. İnternet Gazeteciliği Açısından Magazin Gazeteciliği

İnternet gazeteciliği, kısaca gazeteciliğin çeşitli yöntemlerinin kullanılarak insanların internet aracılığıyla bilgilendirilmesi şeklinde tanımlanabilir. Bir başka deyişle internet ortamında açılan haber servisi ve sayfaları internet gazeteciliği yada haberciliği, sanal gazetecilik ya da online habercilik olarak anılmaktadır. İnternet gazeteleri, internet ile özellikle 1994'ten sonra gelişen ve dünya çapında yaygınlaşan bir iletişim aracıdır (Yüksel ve Gürcan, 2001: 18).

İnternet gazeteciliği, gazetecilik olgusunun internet üzerinden dijital olarak yapılanmasıdır. Her ne kadar elektronik gazete ile internet gazetesi kavramları farklı olarak kullanılıp işlev olarak farklı alanlara hizmet etse de, çalışma açısından ikisi de aynı kavram içerisinde internet gazeteciliği olarak kavramlaştırılmaktadır. İnternet haberciliğinin kökeninin televizyondaki teleteks yayınları olduğunu söylemek mümkündür. İnternet ve ortaya çıkan okuyuculara haber iletme olanaklarına hem geleneksel yöntemlerle yayın yapan gazeteler hem de haber ajansları hızlı biçimde uyum göstermişler, bunların hemen ardından da sadece internette yayın yapan haber siteleri ortaya çıkmıştır.

İlk online gazete ABD'de ortaya çıkmıştır. 1995'te sekiz büyük gazete baskıya hazır gazete sayfalarını online olarak aktarmak amacıyla Yeni Yüzyıl Yayım Ağı adıyla bir şirket kurarak haber yayıncılığında sanal dönemi örgütsel olarak başlatmışlardır. Bundan sonraki aşamada diğer ülkelerdeki gazeteler de internete girerek sanal versiyonlarını yayınlamaya başlamışlardır (Gürcan, 1999: 32).

Bugün gelinen noktada, internet gazetesi başlığı altında temelde iki farklı uygulama göze çarpmaktadır: Yazılı basının, özellikle de ulusal-uluslararası ölçekli olanlarının internet üzerindeki "sayısal" sürümleri ile sadece internet üzerinde "online/çevrim içi" yayınlanan ve haberleri olanaklar elverdiği ölçüde güncel tutulmaya çalışılan internet gazeteleri. Haber içeriklerinin öyküsel niteliği yanında site içi ve dışı bağlantılarla internet ortamında gezinti yapma alışkanlığındaki "okuyucu" kitlesinin haberler içerisinde gezinebilmesine uygun tarzda haber sunum biçimlerinin de kullanıldığı ve bu özellikleriyle "haber panoları" olarak adlandırılabilecek "internet" gazeteleri.

İnternet gazeteleri kullanıcının gereksinim duyduğu her türlü bilgi, belge, fotoğraf ve kişi görüşlerine oturduğu yerden ulaşabilmesi ve edindiği bilgilerin doğruluğunu sınanmasını yine internet üzerinden yapma olanağı sunmuştur (Gürcan, 1999: 33). Sanal ortamda gazete okuru, bulunduğu gazete web sitesini beğenmediğinde, başka haber sitelerine geçebilme imkânını bulmaktadır. Bu sayede okur, gazetenin sunduğu tüm enformasyonu, ister istemez almak zorunda kalmak yerine, kendi belirlediği içeriğe uygun enformasyonu alma seçeneğine sahip olmaktadır (Gürcan, 1999: 22). Ayrıca video görüntüleri yayınlayabilme imkânı, haberin derinlemesine ve ayrıntılı şekilde fotoğraf ve video olarak verilmesini sağlamaktadır. Bu da internet gazeteciliğinin, geleneksel gazetecilikten farkını ortaya koyma konusunda iyi bir örnek oluşturmaktadır.

İnternet gazeteciliğinin en büyük avantajları, haberlerin anında yayınlanabilmesi, haber ve olayların gelişmelerinin kitlelere anında yansıtılabilmesi sayılabilir. Fakat, diğer kitle iletişim araçlarına göre farklı bir avantaj olarak gözükmemektedir. Çünkü benzer yayımlar, telefon, telgraf, radyo ve televizyon aracılığıyla da anında yapılabilmektedir. Burada farklı olan ise, internetteki tartışma, konuşma ortamları ve e-mail araçlarından yararlanılarak okuyucunun aktif katılımını sağlamak; çok geniş bir çevreden sıcak ve taze enformasyon toplayarak yayılmasını sağlamaktır. Aslında, tartışma ortamlarında enformasyon sıcağı sıcağına yayımlanmakta ve bu enformasyondan binlerce kişi aynı anda yararlanabilmektedir. Bu tartışma ortamlarından derlenen enformasyon anında web sayfalarına da aktarılarak daha fazla kişiye ulaşılması sağlanmaktadır. Tartışma ortamları, ne de olsa, çoğunlukla belirli üyelerinin ve meraklılarının uğradıkları yerler olması nedeniyle webe göre daha sınırlı sayıda kişiye seslenmektedir (Gürcan, 1999: 72-73).

İnternet gazeteciliğinin; hız, ayrıntıları aktarabilme, ses ve görüntüler kullanabilmenin yanı sıra daha başka pek çok özelliği bulunmaktadır. Esas olan haberin sunum biçimindeki farklılıklardır. İnternet adeta 24 saat yıldırım baskı yapan bir gazete gibidir. Çünkü içerik her dakika her yeni gelişmeyle değiştirilmekte, yenilenmektedir. Ayrıca internet, haberde zaman ve mekân anlayışını da ortadan kaldırmıştır. Haber almak için bir sonraki gün gazeteyi beklemeye veya televizyondaki haber saatinin gelmesini beklemeye gerek yoktur. Haberi almak isteyen, dilediği anda habere ulaşabilmektedir.

Geleneksel gazetelerin haber toplama ve yazılı içeriğini oluşturma süreçlerinde yararlanan, ancak basım işlemi yerine, oluşturulan yazılı içeriğin internet aracılığıyla yayınlanması sürecine dayanan sanal gazete, geleneksel gazetelere bir alternatif oluşturmuştur. Gerek yazılı basın, gerekse görsel medyanın pahalı yatırımlara gerek duymadan, diğer habercilik sektörlerine göre düşük maliyetlerle, hem yazılı basının hem de görsel medyanın fonksiyonlarını da içeren yapısıyla yayınlanan internet gazeteleri, internet üzerinde, kısaca web olarak adlandırılan ve html kısaltmasıyla bildiğimiz yazılım dilinde sayfalar yazılmasına olanak veren çoklu medya ortamının kullanıma girmesiyle yaygınlaşmıştır.

Geleneksel gazetelerin kâğıt, baskı ve dağıtım giderleri ile televizyonun donanım ve frekans giderleri nedeniyle habercilik 21. yüzyılda internet yayınlarında daha etkin olarak gerçekleşmeye başlamıştır.

Basın kuruluşları haber üretme ve iletmede, günümüz teknolojisinden yararlanarak haber sunumunu en kısa sürede yapmaya başlamıştır. Günümüzde dünyanın herhangi bir yerinde gelişen bir olay hakkında gazete muhabirleri, telefonla veya bilgisayar ağı üzerinden gazetesine anında haber geçebilmekte, gelişen olayları anında iletebilmektedir (Gürcan, 1999: 7–8). İnternet haberleri sahip olduğu özellikleri ile haberciliğe yeni bir biçim getirmiştir. Hipermetin özelliyle habere ilgili tüm dokümanlara bağlantılar verilebilmektedir. Haberle ilişkili geleneksel araçlardaki zaman ve sütün sınırlılıkları ortadan kalkmış ve haberler daha uzun verilebilmektedir (Yüksel ve Gürcan, 2005: 202–203).

Hipermetin bağlantıları, web üzerinde etkileşimliliği sağlamak açısından önemli bir mekanizma sunmaktadır. Konunun detayları için başka sitelerdeki enformasyona bağlantılar sunulmakta, farklı görüntüleme olanakları (resimli-resimsiz, frame ile, renk çözünürlüğü azaltılmış/çoğaltılmış vb.) derinlik ve detay ekleyebilme olanağı bulunmaktadır. İnternet gazeteciliğinde, metin içinde çeşitli web sayfalarına bağlantılar içerebilmektedir. Böylece okur, yazının detayı için gerekli bağlantılara tıklayarak ilgili enformasyon kaynağına kolaylıkla ulaşılabilmekte; böylece geleneksel gazetedeki yer sıkıntısı nedeniyle sunulamayan detaylar, online gazetelerde sunulmaktadır (Gürcan, 1999: 73–74).

Haberciliğin niteliğini değiştiren internet, günümüzde gazetecinin tanımının da değişmesine neden olmuştur. İnternet gazetecisi daha donanımlı olmak zorundadır. Mesleki birikiminin yanı sıra gerektiğinde editör, muhabir hatta bir yayın yönetmeni gibi karar verme yetisine sahip olmalıdır. Çünkü internet gazeteciliğinde haber akışı sürekli ve bu haberleri en kısa sürede yayına vermesi gerekmektedir. Bu yüzden gazeteci kendisini bu şekilde yetiştirmek zorundadır (Gürcan, 1999: 84).

İnternet gazeteciliği bünyesinde barındırdığı sorunlara rağmen gerek çok farklı teknolojileri bünyesinde barındırabilmesi gerekse tüm dünyadaki gelişme ivmesi açısından ele alındığında internete geleceğin medyası gözüyle bakmak mümkündür. Diğer kitle iletişim araçlarından çok farklı bir noktaya doğru ilerleyen internet, tek yanlı haberciliğin büyük ölçüde egemen olduğu Türk medyası için de önemli bir fırsattır (Gürcan, 1999: 36).

Türkiye'de faaliyet gösteren magazin siteleri, internet gazeteciliği kapsamında yayınlarını sürdürmektedir. İnternet siteleri genel olarak bir medya organı bünyesinde faaliyet göstermediği için daha bağımsız ve özgür yayın yapabilmektedir. Genel olarak internet gazeteciliğinde faaliyet gösteren bu siteler zaman zaman gündemi belirleyebilecek ölçüde yayınlar da yapabilmektedir. Ancak genel içeriğe bakıldığında ajanslardan sağlanan haberler ile yayınların sürdürüldüğü görülmektedir. Bu nedenle bu sitelerin yaşamlarını sürdürebilmesi için ciddi reklam gelirlerine ihtiyaç vardır. Bu nedenle sansasyonel ve bazı durumlarda masa başı haberlere yer verilebildiği de görülebilmektedir. Bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi için ise az ziyaretçi olan magazin sitelerinin ekonomik olarak güçlenmesi gerekmektedir.

4.Magazin Sitelerinin Genel Özellikleri

Magazin siteleri, geleneksel medyadaki magazin sunumlarından çok farklı özelliklere sahiptir. Geleneksel medyanın, internet medyası ile karşılaştırıldığı zaman cazibesini artık kaybetmekte olduğu görülmektedir. Gerek maliyeti, gerekse medyadaki tekelleşme politikaları insanları internet medyasına daha çok yönlendirmektedir. İçeriği kullanıcıların belirlemesi ve gelişmelerin anında takip edilebilmesi gibi durumlar internet medyasını geleneksel medya karşısında bir adım öne geçirmiştir. Günümüzde geleneksel medyanın internet medyasına karşı en büyük avantajı ise haberlerin belirli bir filtreden geçirilip, güvenirliğinin sınanmasıdır. Bununla beraber bazı magazin siteleri gündemi belirleyerek geleneksel medyada da haber olabilmektedir.

Magazin siteleri doğası gereği merak uyandırmak zorundadır. Seyircinin meraklarına karşı cevap vermek durumundadır. Seyircinin neyi merak ettiğinin farkında olmak zorundadır. Daha önceleri reyting sisteminde anlık artış ve düşüşler sayesinde hesaplanabilen bu merak durumu günümüzde sosyal medyanın yaygınlaşması sayesinde yayıncıların işini kolaylaştırmıştır. Bunlarla beraber geleneksel medya organları karşısında internette yayın yapan magazin sitelerinin ölçümlenebilmesi çok daha kolaydır. Siteler aylık haftalık ve hatta günlük olarak ziyaretçi trafiğini izleyebilmektedir.

Türkiye'de Youtube ve Facebook önderliğinde gelişen sosyal ağ kullanımı Twitter ile zirve noktasına ulaşmıştır. Günümüzde magazin yayıncıları da yayın boyunca aktif olarak Twitter kullanmakta ve bu ağ üzerinde takipçileriyle irtibat kurmaktadırlar. Twitter'dan gelen tepkiler sayesinde hangi magazin konusunun seyirciye ne kadar yansıyacağını, ne kadar izleneceğini tahmin edebilmektedirler. Magazin sitelerinin birçoğu da aktif olarak sosyal medya hesaplarına sahiptir ve ziyaretçileri ile bu kanal üzerinden de iletişime geçebilmektedir.

Magazin sitelerinde diğer internet sitelerinde olduğu gibi beğenilen haberlerin Facebook ya da Twitter'da duyurulmasına olanak tanıyan bağlantılar d vardır. Bu sayede bu sitelerin sosyal medyada da duyurulması imkânı ortaya çıkmaktadır.

5.Türkiye'de İnternette Yayınlanan Magazin Siteleri

İnternetin günlük yaşamın her alanına girmesi bir yana, medyanın yapısını değiştirmesi magazin basını açısından da çok önemli bir gelişme olmuştur. Kısa süre içerisinde yayın hayatına başlayan birçok haber sitesinin yanında sadece magazin içeriği ile yayın yapan siteler de yayın hayatına başlamıştır. Tablo 1'de örneklenen magazin siteleri, bir bakıma internet gazeteciliğinin de temsilcileri durumundadır.

Tablo 1 İnternette Yayın Yapan Magazin Siteleri

Site İsmi	**Site Erişim Adresi**
Gecce	http://gecce.com/
Magazinkolik	http://www.magazinkolik.com/
Uçan Kuş	http://www.ucankus.com/
Magazinsel	http://magazinsel.com/
Magazinci	http://www.magazinci.com/
Sacit Aslan	http://www.sacitaslan.com/
MGD Haber	http://www.mgdtv.com/
Bdmagazin	http://bdmagazin.com/
Ayaklı Gazete	http://www.ayakligazete.com/
FRM Magazin	http://www.frmmagazin.com/

Magazin sitelerinin tıklanma sıralamasına bakıldığında, birçok magazin sitesinin çok ciddi hitler aldığı görülmektedir. Büyük gazetelerin ve dergilerin kendi internet sitelerinde magazin bölümüne de büyük oranda yer vermesi bunun temel nedenlerinden biridir.

Tablo 2 Magazin Sitelerinin Türkiye'deki Sıralaması

Site İsmi	**Site Sırası**
Gecce	541
Magazinkolik	3318
Uçan Kuş	1707
Magazinsel	55.194
Magazinci	22.979
Sacit Aslan	343
MGD Haber	7683
Bdmagazin	17.130
Ayaklı Gazete	5928
FRM Magazin	28354

Kaynak: http://www.alexa.com Temmuz 2015 verileri

Tablo 2 incelendiğinde Uçankuş, Sacit Aslan, Gecce dışında kalan sitelerin ciddi bir takipçi sayısına sahip olmadığı görülmektedir. Ancak bu durum internette magazine yönelik talebin sınırlı olduğu anlamına gelmemektedir. Çünkü birçok gazetenin internet sitesi ve doğrudan internet gazetesi olan portallarda da ağırlıklı olarak magazin yayınları yapılmaktadır. Özellikle magazin haberleri, günün en çok tıklanan haberleri kategorilerinde her zaman üst sıralarda yer almaktadır.

Yukarıda gösterilen internet siteleri incelendiğinde deneyimli magazin gazetecisi Kenan Erçetingöz lideriğinde 15 senedir yayın yapan "gecce.com" adlı magazin ağırlıklı haber sunan önemli internet sitelerinden biridir. Magazin, yazarlar, kadın moda, restoran, kültür sanat, ünlüleri yaşam ve spor başlıklarından oluşan site ana ekranında en güncel magazin haberleri yer almaktadır. Sitede *gecce.tv* bölümünde magazin haberlerinin görüntülü biçimde aktarılması hedeflenmiştir. Ayrıca sitenin sahipliğinde gecce dergi olarak yayın hayatını sürdüren Gecce Winter Guide, Gecce Summer Guide ve Best Places of İstanbul isimli 3 dergi bulunmaktadır. Bu nedenle gecce.com magazin internet gazeteciliğinde öne çıkan bir site görünümündedir. Sitenin yazar kadrosunda ise Kenan Erçetingöz, Gül Erçetingöz, Sevim Emre, Olcayto A. Tuğsuz, Dilara Pekel, Onur Aktaş, Sedef Türker, Berrak Tangörü, Dilek Yeğinsu, Gizem Çetin, Deniz Nur, İsmail İbrahimoğlu, Dilara Pekiner ve Berrin Çetiner yer almaktadır.

Takipçilerine zengin bir içerik sunan sitenin "hakkımızda" bölümünde yer alan bilgiler şöyledir:

> *"…Sanat, siyaset, spor, müzik, iş dünyası, sosyete, ekonomi, sinema, televizyon ve hayattan çarpıcı anekdotlar, ünlülerin ve oyuncuların bilinmeyen yönleri; şok açıklamalar, etkinlikler, konserler, geccelerin endeksini tutan gecce borsası, seçkin markalar Gecce'nin çarpıcı dünyasından sadece birkaç bölüm… İstanbul'un en özel mekanlarını bünyesinde barındıran, Türkiye'nin en ünlü gurmelerine ev sahipliği yapan, dünyayı kıskandıracak kadar iddialı Oscar gecceleri düzenleyen, dergileriyle klasik kulvardan ayrılarak ayrıcalıklı bir mertebeye erişen ve sizlere her zaman 'ilk'leri yaşatan gecce.com'u tıklamaya doyamayacaksınız…"*

Yayın yönetmenliğini ve imtiyaz sahipliğini Nurcan Sabur'un yaptığı *magazinkolik.com* internethaber.com ile bağı da bulunan bir magazin sitesidir. İçeriğinin çok geniş kapsamlı tutulduğu site, televizyon dizilerine ve oyuncularına geniş yer vermesi ile ayrışmaktadır.

Türkiye'nin en bilinen magazin haberciliği sitelerinden biri olan Uçan Kuş, Can Tanrıyar sorumluluğunda Uçankuş Medya Yayıncılık Hizmetleri'nin bir yayını olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. Müziğe ve şarkıcılara da geniş yer vermesi ile ayrışan site ratingler, magazin, haber, spor, galeri, video ve uçankuş tv bölümlerinden oluşmaktadır.

"Yazarsa doğrudur" sloganı ile yayın hayatına başlayan magazinsel.com Ares Yayıncılık adına Cenk Şefik'in sahiplik ve genel yayın yönetmenliğinde faaliyetlerini sürdürmektedir.. Diğer siteler ile karşılaştırıldığında daha amatör bir izlenim veren sitede, çok farklı portallardan haber sunulmaktadır.

Soydan Medya adına Nurettin Soydan'ın genel yayın yönetmenliğini üstlendiği magazinci.com, deneyimli gazetecilerin bir araya gelmesi ile kurulan bir magazin sitesi durumundadır. Arslan Güven, Barış Demirbağ, Caner Budak, Gözde Şerbetçi, Mustafa Hologlu, Oğuz Oktay Yücesan, Osman Demirba'nın yazar kadrosunda olduğu magazinci.com da 15 yıldır hizmet veren internet sitelerinden biri durumundadır.
İncelediğimiz internet siteleri içerisinde en çok ziyaret edilen 1000 site içerisinde giren Sacit Aslan.com, özellikle yaptığı özel yayınlar ve flaş haberler ile adını duyurmuştur. Gazinocular kralı olarak anılan Fahrettin Aslan'ın oğlu Sacit Aslan'ın sahibi olduğu sitede Necef Uğurlu, Sacit Aslan ve Öncel Öziçer düzenli yazılar yazmaktadır. Site 5 Nisan 2007'den bu yana faaliyet göstermektedir.
2007'den bu yana MGD.TV adı ile faaliyet gösteren mgdtv.com da magazin ağırlıklı habercilik yapan sitelerden biridir. Türkiye'nin en kolay okunan magazin haber sitesi sloganı ile yayın yapan site, MGD Haber ve Filmcilik Ltd. sahipliğindedir ve genel yayın yönetmenliğini Cenk Yengiloğlu yürütmektedir.
BD magazin adıyla faaliyet gösteren ve Doğuş Sayarı ve Buse Kızıltan'ın sahibi olduğu www.bdmagazin.com 2013 yılından bu yana yayın yapmaktadır. Sitede ağırlıklı olarak diğer sitelerden derlenen magazin haberleri yer almaktadır.
Ayaklı Gazete olarak yayın yapan bu magazin sitesinde Oktay İnci, Selçuk İnci gibi iki deneyimli magazin gazetecisi yazılar yayınlamaktadır. Tayfun Topal'ın sahibi olduğu site 2013'ten bu yana yayınlarını sürdürmektedir.
FRM Magazin sitesi ise daha çok dış kaynaklı magazin haberlerine yer vermesi ile diğer haber sitelerinden ayrışmaktadır. Bünyesinde ziyaretçilerin tartışmalarına da olanak sağlayan bir forumun olduğu site 2014'ten bu yana faaliyettedir.
Genel olarak Türkiye'de faaliyet gösteren magazin siteleri internet bireysel çabalarla kurulmuştur. Bu siteler, internet gazeteciliğinin hem yazılı hem de görsel bir biçimde haberleri sunmasına olanak tanıyan multimedya imkânlardan da faydalanmaktadır.
ABD'li online ölçümleme şirketi comScore'un Temmuz 2014 verilerine göre, Türkiye'de toplam 30,6 milyon internet kullanıcısı olduğu açıklanmıştır. Magazin ve eğlence haberlerine yer veren ilk on internet sitesinin ziyaretçi sayısı 16,5 milyon seviyesine ulaşmıştır. Ziyaret edilen siteler incelendiğinde ise Doğan Yayın Holding'in sahibi olduğu sitelerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Doğan Yayın Holding'in ilk on site içerisinde dört tane sitesi bulunmaktadır. Bu dört internet sitesinin ziyaretçi sayısı 9 milyona yaklaşmıştır (DigitalAge,2014:84).

6.Türkiye'de Faaliyet Gösteren Magazin Sitelerinin Özellikleri (Araştırma)

Çalışmanın araştırma bölümünde Türkiye'de faaliyet gösteren ve en çok takip edilen beş internet magazin sitesi ile ilgili bir içerik analizi yapılmıştır. Çalışma internet magazin sitelerinin içerik, dağıtım ve satış kanalları ile ilgili bir analiz yaparak yeni medyanın geleneksel medyaya göre magazin haberciliğinde yarattığı farklılıkların ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır. Çalışmada örneklem olarak seçilen magazin siteleri XSight Araştırma Şirketinin 2015 yılının Haziran ayında gerçekleştirdiği "İnternet Haber Siteleri Araştırması" sonuçları referans alınmıştır. XSight'ın yaptığı araştırmaya Türkiye'nin en çok takip edilen on internet magazin sitesi tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Türkiye'nin En Çok Takip Edilen Magazin Siteleri (XSight,2015)

Sıra	İnternet Magazin Sitesi	Yüzde (%)
1	Uçankus.com	29
2	Magazinkolik	20
3	Haftasonu.com.tr	18
4	Samdan.com	12
5	Divamagazin.com	6
6	Klasmagazin.com	4
7	MagDergi.com	4
	Diğer Magazin Siteleri	1
	Magazin Sitesi Takip etmiyorum	43

Araştırmada örneklem olarak seçilen magazin internet sitelerinin içerik analizinin yanı sıra internet sitelerinin sosyal medya ile olan bağlantıları da incelenmiş ve magazin internet sitelerinin sosyal medyanın entegrasyonu hakkında tespitlerde bulunulmuştur. Araştırma 15-30 Ağustos 2015 tarihleri arasında yapılmıştır.

Bulgular:
Araştırmada beş internet magazin sitesinin içerikleri iki farklı kategoride incelenmiştir. Birinci kategoride internet sitelerinin içerik türleri ve içerik zenginliği araştırılırken ikinci kategoride internet sitelerinin sosyal medya ile olan entegrasyonları incelenmiştir. Magazin siteleri içinde en çok kategoride haber içeriğine sahip site Haftasonu.com.tr 'dir. Bu internet sitesi 14 farklı kategoride içerik üretirken onu 12 kategoride içerik sunan Şamdan.com takip etmiştir. İnternet sitelerinin içerik kategorileri tablo 4 ve tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Magazin Sitelerinin Haber Kategori Sayısı

Magazin Sitesi	**Kategori Sayısı**
Uçankus.com	9
Magazinkolik	10
Haftasonu.com.tr	14
Samdan.com	12
Divamagazin.com	6

Tablo 5. Magazin Sitelerinin Haber Kategori Başlıkları

Uçankuş.com	**Magazinkolik.com**	**Haftasonu.com**
TV Reytingleri	Magazin haberleri	Haber - Sosyete
Magazin	Müzik haberleri	Ünlüler
Haberler (Genel)	TV Haberleri	Dergide bu hafta
Spor Haberleri	Sinema Haberleri	Test
Medya Haberleri	Spor Magazin	Editörden
Galeri	Magazin Dışı Haberler	Cadde Haberleri
Video	Magazin Güzeli	Röportaj
Astroloji	Sağlık Güzellik	Moda
Uçankuş TV	Yabancı Magazin	Güzellik
	Yazarlar	Yazarlar
		Gezi
		Nostalji Magazin
		Astroloji
		Haftasonu TV

Samdan.com	**Diva Magazin**
Astroloji	Haberlerinizi gönderin
Otomobil	Abonelik Formu
Sağlık	Bize Ulaşın
Güzellik	Diva Moda
Mekânlar	Haberler
Fotoğraflar	Burç Yorumları
E- Dergi	
Davetler	
Caddeler İnsanlar	
Moda	
Röportaj	
Magazin Gündem	

ITICAM 2015

Magazin sitelerinin ana sayfalarında yer alan haber sayısı incelendiğinde en yoğun içeriğin magazinkolik.com adlı sitede olduğu görülmüştür. Bu sitenin ana sayfasında -57- haber başlığı yer almaktadır. Magazin siteleri içinde en sık güncellenen site Ucankus.com iken an az ve düzensiz güncellenen sitenin Divamagazin.com olduğu görülmüştür. Magazin siteleri fotoğraf ve video kullanımı ile yoğun bir multimedya içeriği sunmaktadır. Yeni medyanın multimedya avantajı özellikle ucankus.com , magazinkolik.com ve haftasonu.com.tr tarafından yoğun bir şekilde kullanılmaktadır.

Magazin sitelerinin en büyük gelir kaynağı olan banner- reklamların ise çok aktif olmadığı görülmüştür. Sitelerin çoğu ortalama bir banner kullanmaktadır, en yoğun reklam banneri dört banner ile haftasonu.com.tr sitesinde yer almaktadır.

Görsellik magazin basının en önemli araçlarından biridir. Magazin dergilerinde yer alan, geleneksel medyada görülen yoğun görsel kullanımı magazin sitelerinde de görülmüştür. En yoğun görsel kullanan magazin sitesi haftasonu.com.tr iken yer alırken en az görsel kullanımı Ucankus.com adlı magazin sitesinde yer almaktadır.

Magazin sitelerinin patronaj yapısına bakıldığında araştırmaya konu olan en çok ziyaret edilen beş magazin sitesinden 2 tanesinin sahibinin magazin kökenli gazeteci olduğu, 2 tanesinin büyük medya holdinglerine ait olduğu bir tanesinin ise orta ölçekli bir medya işletmesinin sahipliğinde olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Magazin Sitelerinin Özellikleri

	Ucankus.com	Magazinkolik	Haftasonu.com.tr	Samdan.com	Divamagazin.com
Ana Sayfadaki Haber Sayısı	28	57	24	34	23
Ana Sayfadaki Görsel Sayısı	21	45	26	29	31
En Büyük Görselin Botuyu (pixel)	301x257	665x300	999x390	875x300	318x195
Kullanılan Ortalama Görsel Boyutu	140x160	200x150	316x260	210x140	150x200
Kullanılan Günlük Ortalama Haber Sayısı	Saatte 2 Haber	2 Saatte 1 Haber	Düzensiz	Düzensiz	Az Güncelleniyor- Düzensiz
Ana Sayfada Ağırlıklı Kullanılan İçerik Tür	Karma	Magazin	Magazin	Magazin	Magazin ve Fiziksel Basılan Derginin tanıtımı
Multimedya Kullanımı	Video + Foto	Video + Foto	Video+ Foto	Foto	Foto
Köşe Yazarı Kullanımı	Yok	Var / 7 Kişi	Var / 7 Kişi	Yok	Var / 7 Kişi
Reklam / Banner Kullanımı	1 Banner	1 Banner	4 Banner	1 Banner	2 Banner
e-Ticaret	Yok	Yok	Yok	Var / E- Dergi Aboneliği	Fiziki Basılan Derginin Abonelik Form ve Bilgileri
Ana Sayfada Sosyal Medya Entegrasyonu	Facebook - Twitter- Hotbird	Facebook - Twitter - Google Plus	Facebook - Twitter	Yok	Facebook - Twitter
Geri Bildirim	Yok	Var / Yorum Yaz	Yok	Var / Yorum Yaz	Var / Yorum Yaz
Haber Künyesi Varlığı	Yok	Yok	Yok	Var	
Site Künye ve Kurumsal Bilgi	Adres + Tel Bilgisi	Kişi ve Görevleri + Kurum Adresi Bilgisi	Ait olduğu holdingin bilgileri ve derginin tam künye bilgileri var.	Ait olduğu holdingi bilgileri	Ait olduğu şirketin bilgileri
Patronaj Yapısı	Can Tanyar / Magazinci	Nurcan Sabur / Magazin Gazetecisi	Doğan Burda Grubu	Turkuvaz Medya	Mega Medya- Necip Varol

İnternet sitelerinin sosyal medya entegrasyonu incelendiğinde sosyal medya ile entegrasyonu en yoğun olan magazin sitesinin Haftasonu.com.tr olduğu görülmüştür. Bu internet sitesi yedi sosyal medya ağı ile entegrasyon kurmuş ve internet sitesinden bu sosyal medya platformlarına haber paylaşımı sağlamıştır. En düşük sosyal medya entegrasyonu olan magazin sitesi ise Divamagazin.com olmuştur. Divamagazin.com'un sadece Facebook ve Twitter ile entegrasyonu vardır.

Tablo 7. Magazin Sitelerinin Haber Paylaşım Entegrasyonları (Sosyal Medya Entegrasyonu)

Haber Paylaşım Linkleri	Ucankus.com	Magazinkolik	Haftasonu.com.tr	Samdan.com	Divamagazin.com
Facebook	Var	Var	Var	Var	Var
Twitter	Var	Var	Var	Var	Var
Instagram					
Youtube					
Pinterest			Var	Var	
Google +		Var	Var		
Stumble Upon	Var		Var		
Arkadaşına Mail At	Var	Var	Var		
Linked In		Var	Var		
Print Et		Var	Var		

Magazin sitelerinin sosyal medya platformlarındaki varlığı incelendiğinde araştırmaya konu olan tüm magazin sitelerinin birer Facebook ve Twitter hesaplarının olduğu ve haberlerini bu platformlarda da paylaştığı görülmüştür. Facebook'ta en çok takipçisi olan internet sitesi 106.411 kişi ile Magazinkolik.com iken en az sayıda takipçisi olan internet sitesi 578 kişi ile Ucankus.com olmuştur. Twitter ve Instagram'da en çok takipçisi olan magazin sitesi Ucankus.com 'dur. Araştırmaya konu olan tüm internet sitelerinin Facebook – Twitter ve Instagram'da hesapları vardır. Ucankus.com ve Magazin.com 'un Youtube hesabı varken, magazinkolik.com ve samdan.com'un Google Plus 'ta hesabı bulunmaktadır. Tüm bu sosyal medya hesaplarının dışında Ucankus.com'un FanLove – Hotbird adlı platformada da hesabı vardır.

Tablo 8. Magazin Sitelerinin Sosyal Medyadaki Varlıkları

Sosyal Medya Varlığı ve Takipç	Ucankus.com	Magazinkolik	Haftasonu.com.tr	Samdan.com	Divamagazin.com
Facebook	578	106.411	2,368	962	2,200
Twiter	434,000	36,000	8,240	888	88
Instagram	85,700	11,100	10,400	4,706	3,943
Youtube	224 Abone	1802 Abone			
Pinterest					
Google +	Var	Var		Var	
Linked in		Şirket Sahibinin Hesabı Var			
Fan Love (Hotbird)	4.576				

Şekil 1. "Uçankus.com" Sitesinin Ana Sayfası



Show TV , Kanaltürk TV gibi ulusal televizyon kanallarında yayınlanan bir televizyon programı olan Uçan Kuş markası, önce bir magazin sitesine sonra da değişik platformlarda yayın yapan bir televizyon kanalına adını vermiştir. Magazin gazetecisi Can Tanrıyar'ın sahipliğinde olan internet sitesi, arkasında her hangi bir medya grubuna almadan faaliyet göstermektedir. Kanal sahibi inşaat ve gayrimenkul alanında yatırımlar yapmaktadır, bu iş alanlarına ek olarak televizyon yayıncılığı ve prodüksiyon şirketi olarak da faaliyet göstermektedir. Blog şeklinde tasarlanan site incelenen siteler içinde en sık güncellenen ve en agresif ve hızlı güncellenen magazin sitesidir. Görselliğe ikinci planda tutan site, metine daha fazla yer vermektedir, site her ne kadar bir magazin sitesi gibi konumlansa da içeriğinde ekonomi – spor ve pek çok aktüel konuya da yer vermektedir.

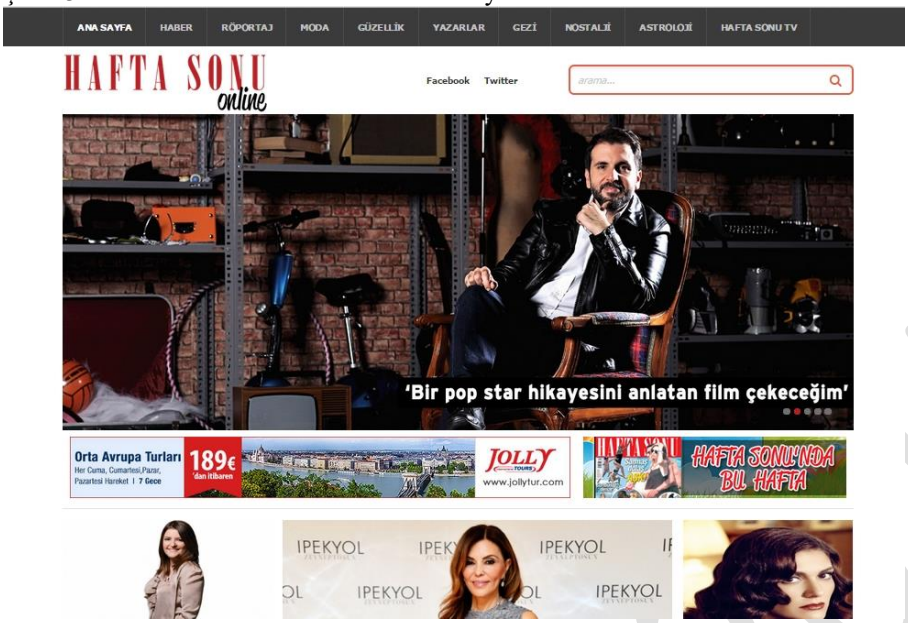
Şekil 2. "Magazinkolik.com" Sitesinin Ana Sayfa Görünümü



Magazinkolik.com ana sayfasında en fazla haber içeren magazin sitesi olarak dikkatleri çekmektedir. Görselliği ön planda tutan site çok kapsamlı ve yoğun kategorilerle indexlenmiş haberler içermektedir. RSS özelliği de olan internet sitesinin ana sayfasında günlük hava durumu ve ekonomi (borsa- döviz) bilgileri de yer almaktadır.

Magazinkolik.com ‘un dikkat çeken bir diğer özelliği de köşe yazarı kullanımıdır. İnternet sitesi yedi köşe yazarına sahiptir.

Şekil 3. “Haftasonu.com.tr” Sitesinin Ana Sayfa Görüntüsü



Fiziki olarak basılan ve geleneksel medyada da yayınlanan Hafta Sonu adlı magazin dergisinin internet sitesi olan haftasonu.com.tr , fiziki olarak basılan derginin promosyonunu yapmaktadır. Büyük görseller kullanarak dergideki havayı internete taşımayı amaçlayan haftasonu.com.tr ‘de RSS özelliği yer almaktadır. Çok fazla güncellenmeyen geniş zaman aralıklarıyla güncellenen magazin sitesinin diğer magazin sitelerinden en büyük farkı advertoriyal reklam metinleri kullanmasıdır. Beş adet reklam metni içeren internet sitesinde ürün tanıtımı yapılmaktadır. Doğan Medya Grubunun dergi grubu olan Doğan Burda’nın kurumsal avantajlarından faydalanan haftasonu.com.tr’ de reklam yoğunluğu dikkat çekmektedir.

Şekil 4. “Samdan.com.tr” nin Ana Sayfa Görüntüsü



Turkuvaz Medya Grubu tarafından fiziki olarak basılan ve satılan magazin dergisi Şamdan’ın web sitesi olarak faaliyet gösteren samdan.com.tr ‘nin diğer magazin sitelerinden en büyük farkı multimedya kullanımındaki eksikliği olmuştur. Video kullanmayan internet sitesinde görsellik ön plandadır. Bir portal gibi tasarlanan magazin sitesinin diğer farkları ise haberlerin altında etiket kullanımı ve e-ticaret özelliğidir. Şamdan dergisinin elektronik baskısını satın almak ve abone olmak isteyenlere bilgiler veren link aynı zamanda çevrim içi abonelik imkânı da sağlamaktadır.

Şekil 5. "Divamagazin.com" Sitesinin Ana Sayfa Görüntüsü



Araştırmaya konu olan magazin siteleri içinde içeriği en zayıf olan internet sitesidir. Sitenin asıl amacı fiziki olarak yayınlanan Diva adlı magazin dergisinin tanıtımını yapmaktır. Magazinin ana sayfasında fiziki olarak yayınlanan dergilerin sayılarının kapakları ve o dergilerde yer alan haberlerin kısa özetleri yer almaktadır. Magazin sitesinin diğer magazin sitelerine göre en büyük farkı abonelik sistemine sahip olmasıdır. Dileyen internet kullanıcıları siteye abone olmakta ve kendi kullanıcı adlarıyla siteye giriş yapabilmektedir. Aboneliğin okurlara sağladığı tek avantaj ise internet sitesine geri bildirim verme fırsatı sunmasıdır. Abone olarak siteye giriş yapan okurlar okudukları haberin altında yer alan "yorum yap" bölümüne giriş hakkı kazanmaktadır. Bu magazin sitesinin bir diğer özelliği de fiziki olarak satılan derginin aboneliğinin reklamının yapılması ve abone olmak isteyenler form vermesidir. Divamagazin.com özgün içerik üretmek yerine daha çok geleneksel medyada yayınlanan fiziki baskısının tanıtımını yapmaya çalışan bir magazin sitesi gibi faaliyet göstermektedir. Sitede yer alan haberlerin başlıklarından sonra haber detayı için tıklayanlar "devamı diva magazin'de.." şeklinde bir uyarı karşılaşmaktadır. Site internet kullanıcısını yazılı basılan dergiye yönlendirmektedir, bu magazin sitesinin özgün içerikli bir magazin sitesinden çok yazılı basılan derginin bir promosyon aracı gibi çalıştığını göstermektedir.

Sonuç

Tekelleşmenin egemenliğinde, reklam verenin ve reytinglerin pençesindeki medya kuruluşlarında yayınlanma olanağı bulamayan alternatif içerikli yayınlar için internet her zaman özgürlük alanı olmaya devam edecektir. Aynı içerikleri sunan televizyon ve gazetelerin içeriğinden sıkılan okur için de internet birçok farklı alternatifi ücretsiz olarak sunmaktadır. İnternet okurları bir tıkla istedikleri yayını seçebilme ve zaman kısıtlaması olmadan istedikleri gibi bilgi ve haberi anında okuyabilme özgürlüğüne sahiptir.

Günlük hayatımızda magazin, insanların can sıkıcı ve iç karartan gündemden kaçmak, hayatın renkli yönlerini, ünlüler dünyasındaki ilginç gelişmeleri takip etmek amacıyla kullandığı bir eğlence aracıdır. Magazinin en önemli işlevleri gündemi belirleyebilmesi ve göz önünde olmayan isimleri göz önüne çıkarabilmesidir. Ayrıca popüler kişilerin yaptığı yanlış hareketleri deşifre ederek onların kariyerinde derin yaralar da açabilmektedir. Böylesine etkili bir güç olan "magazin gazeteciliği" günümüzde geleneksel medya organlarında önemini korurken, yeni medyanın gelişmesi ile beraber daha geniş erişimlere ulaşmaya başlamıştır.

Yeni bir iletişim aracı olan internetin kitle iletişim araçları arasında yerini alması ve kısa sürede yaygınlaşmasının etkileri gazetelerde de kendisini göstermiştir. Gazetecilerin her türlü bilgi, belge ve habere kolaylıkla ulaşmasını sağlayan internet, bu haberlerin kitlelere daha hızlı bir biçimde ulaşmasında önemli bir rol de üstlenmiştir. Sosyal medyanın gelişmesi, web 2.0 teknolojilerinin yaygınlaşması ve internet hızının artması multimedyanın da yaygınlaşmasına neden olmuştur. Bu gelişmeler sonucunda internette yayın hayatını sürdüren magazin siteleri de internet haberciliğinin tüm avantajlarından faydalanmaya başlamışlardır.

Türkiye'de özellikle 2000li yıllardan sonra pek çok internet gazetesi ve dergisi çevrim içi ortamda yayınlanmaya başlamıştır. Sayısal anlamda yaşanan bu çoğalma her zaman için nitelik ve içerik açısından zenginleşmeyi beraberinde getirmemiştir. İnternet ortamının özelliğine uygun olarak konseptini sansasyonel haberler, çeşitli dedikodu ve yalan haberler üzerine inşa eden birçok magazin sitesi de bu süreçte yayın hayatına başlamıştır. Magazin siteleri özelinde değerlendirdiğimizde ise, magazin haberciliği yürüten bazı siteler tıklanma yarışında Türkiye'nin en çok tıklanan ilk 1000 sitesi içine girecek kadar başarılı olmuştur.

Xsight'ın "İnternet Haber Siteleri Araştırması" verilerine göre Türkiye'nin en çok takip edilen beş magazin sitesinin incelendiği bu araştırma da magazin sitelerinin iki farkı grupta konumlandığı görülmüştür. Birinci kategoride sadece internet üzerinden magazin yayıncılığı yapan siteler yer alırken, ikinci sırada geleneksel medyada yazılı basında faaliyet gösteren magazin dergilerinin internet ortamındaki versiyonları yer almaktadır. Yazılı olarak basılan Hafta Sonu, Diva ve Şamdan gibi magazin dergileri internet sitelerinde kısıtlı bir magazin içeriği sunarken geleneksel medyada – yazılı basında – yer almayan Uçan Kuş ve Magazinkolik adlı internet siteleri çok daha kapsamlı bir içerik sunmaktadır. Özellikle Diva ve Şamdan 'ın internet siteleri geleneksel medyada yazılı olarak yayınlanan derginin reklamına önem vermekte ve internet sitesini daha çok derginin reklamı için kullanmaktadır.

Magazin siteleri her ne kadar birer magazin sitesi olarak konumlansa da içerik kategorilerine farklı konuları da eklemekte ve birer "aktüel" ve "sosyal yaşam" içerik sağlayıcısı gibi faaliyet göstermektedir. Magazin haberlerinin dışında, astroloji –futbol – televizyon haberleri – sinema haberleri – müzik haberleri – moda gibi konu başlıklarında da içerik sunmaktadır. İnternet aracılığı ile yayınlanan magazin sitelerinin görselliğe önem verdiği ve magazini görsellik aracılığı sunduğu görülmektedir. Haber portallarına göre daha büyük çözünürlükte fotoğraf kullanan magazin siteleri içinde en büyük görsel 999x390 pixel ile Haftasonu.com.tr'de yer almaktadır. İnternet ortamında yayınlanan magazin sitelerinin en önemli avantajı geleneksel medyada olmayan multimedya kullanımıdır. Magazin siteleri yoğun video ve fotoğraf kullanımına önem vermekte ve magazin sitesinin web 2.0 teknolojilerinin sağladığı görsel ve işitsel özelliklerini de kullanmaktadır. Yazılı olarak yayınlanan magazin dergilerinde sadece yazı ve fotoğraf yer alırken, internet ortamında yayınlanan magazin içeriklerinde video da yer almaktadır. İnternet aracılığı ile yayınlanan magazin sitelerini geleneksel magazin dergilerinden farklı kılan bir diğer özellikte onların sosyal medya ile olan entegrasyonlarıdır. Özellikle mobil ortamda tüketilen sosyal medya aracılığı ile haber paylaşımına olanak sağlayan magazin siteleri içeriklerini Facebook – Twitter aracılığı ile sosyal medya platformlarında da paylaşmaktadır. Ayrıca okuyucuya da haberi okuduktan sonra kendi sosyal medya ağlarında haberi paylaşma imkanı sunan magazin siteleri içeriklerinin okurları tarafından sosyal medya ağlarında yayılmasını da sağlamaktadır. Bu konuda sosyal medyayı en aktif kullanan magazin sitesi magazinkolik.com ve haftasonu.com.tr 'dir. Bu iki internet sitesi okurlarının yayınlanan haberleri Facebook – Twitter – Google Plus – Linked In – Stumble Upon gibi sosyal medya ağlarında paylaşmasına olanak sağlayan bağlantılar sunmaktadır. Magazin sitelerinin sosyal medya varlıkları incelendiğin sadece internet ortamında içerik sunan ve yazılı olarak basılmayan (geleneksel medyada faaliyet göstermeyen) markaların sosyal medyada daha aktif oldukları görülmektedir. Yazılı olarak basılan Hafta Sonu, Şamdan ve Diva adlı magazin siteleri sadece Facebook , Twitter ve Instagram hesaplarına sahipken, yazılı olarak basılmayan Uçan Kuş ve Magazinkolik bu üç sosyal medya ağına ek olarak Google Plus ve Youtube'da hesaplar açmışlardır. UçanKuş bu hesaplara ek olarak Fan Love (Hotbird) adlı sosyal ağda da hesabı vardır.

Türkiye'de faaliyet gösteren medya işletmelerinin en önemli özelliği medya işletmesi sahiplerinin kökü gazetecilikten gelen kişiler olmamasıdır. İnternette faaliyet gösteren ve en çok takip edilen beş magazin sitesinin sahiplik yapısı incelendiğinde iki magazin sitesinin sahibinin magazin gazetecisi olduğu görülmüştür, diğer üçünün sahibi ise gazetecilik dışında faaliyet gösteren iş adamlarıdır. En çok takip edilen iki magazin sitesi ucankuscom ve magazinkolik.com'un sahipleri magazin gazetecileridir. Uçan Kuş'un sahibi magazin gazetecisi Can Tanrıyar iken Magazinkolik'in sahibi yine magazin gazetecisi olan Nurcan Sabur'dur. Diğer magazin siteleri ise medya holdinglerin sahipliğinde faaliyet göstermektedir. Hafta Sonu, Doğan Holding'in altında yer alan Doğan Burda, Şamdan ise Turkuvaz Medya Grubu'nun bünyesinde faaliyet göstermektedir.

Geleneksel medya ile yeni medyanın yakınsamasından payını alan magazin gazeteciliği yeni medyada multimedya ile beraber kapsamını geliştirmiştir. Araştırmada dikkatleri çeken bir bulgu da magazin sitelerinin reklam gelirlerinde geri kalmaları olmuştur. Geleneksel medyada yayınlanan dergilerin sayfalarının yüzde 20'ne yakın bölümünde reklam varken (reklam sayfalarında yoğunluk varken) internet aracılığı ile yayınlanan magazin sitelerinde fazla reklam yoktur. Araştırmaya konu olan beş internet sitesinin üçünde birer reklam banner alanı varken, bir tanesinde iki, bir tanesinde de dört banner alanı vardır. Geleneksel medyada faaliyet gösteren ve medya holdinglerin bünyesinde yayınlanan magazin siteleri daha fazla reklam almaktadır. Sadece internet aracılığı ile yayınlanan ve daha kapsamlı olan UcanKuş ve Magazinkolik sadece bir tane banner reklam alanına sahiptir. Dergi aboneliği ve advertoriyal reklam içeriğine de sahip olan diğer dergiler geleneksel medyada sahip olduğu grup avantajını yeni medyada da göstermektedir. Bu durum yeni medyada arkalarında bir medya holdingi olmadan, bağımsız olarak faaliyet gösteren internet sitelerinin reklam gelirleri elde etme konusunda zorluk yaşadıklarının bir delili olmaktadır.

Kaynakça

Belge, M. (2004). *Tarihten Güncelliğe*. 2. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.
DigitalAge (2014). Online Magazin Haberlerini Nasıl Takip Ediyoruz? , Kasım 2014 , s.84.
Doğtaş, E. (2006) *Türkiye'de Magazin Basını*, Ankara: Ütopya Yayınları.
Gürcan, H. İ. (1999) *Sanal Gazetecilik*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
http://www.alexa.com Erişim Tarihi: 01.08.2015.
Mutlu, E. (2005). *Globalleşme, Popüler Kültür ve Medya*. Ankara: Ütopya Yayınları.
Schlapp, H. (2000) Gazeteciliğe Giriş: Meslek Uygulamaları Üzerine Çalışmalar, (çev. Işık Aygün), Ankara: Konrad Adaneur Vakfı Yayınları.
Soygüder, Ş. (2003). *Eyvah Paparazzi*. İstanbul: Om Yayınevi.
Törenli, N. (2005) "Yeni Medya, Yeni İletişim Ortamı", Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara
Tokgöz, O. (1981) *Temel Gazetecilik*, Ankara: AÜ Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
Uzel, G. (2008) *Magazin Basınında Anne İmgesi ve Annelik: Kelebek Magazin Eki Üzerine Bir İnceleme,* Ankara: Ankara Üniversitesi SBE Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
Xsight (2015). "İnternet Haber Siteleri Araştırması" , Marketing Türkiye, Temmuz 2015, s.155-160.
Yüksel, E. ; Gürcan, H. İ. (2001) *Habercinin El Rehberi: Soru ve Örneklerle Haber Toplama ve Yazma Kural ve Teknikleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.

ITICAM 2015

Yeni Medya Ve Etik

Mustafa Öztunç
Sakarya Universitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya
oztunc@sakarya.edu.tr

Özet
Demokrasiyi var eden ve güçlü kılan en önemli unsurlardan birisi de basındır. Halkın sesi, gözü ve kulağı olan basın, demokratik yönetim biçimlerinin benimsenmesi ile daha da önem kazanmıştır. Geniş kitlelere hitap eden; gündelik yaşamda gazete, televizyon, radyo, dergi, internet gibi görsel, yazılı, işitsel, kitle iletişim araçları en kısa adıyla medya olarak tanımlanmaktadır. Toplumu eğitme, bilgilendirme, eğlendirme, kamuoyu oluşturma gibi birçok temel işlevi bulunan medya tüm dünyada iletişim devrimi ile yeni bir boyut kazanmıştır. İletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler günlük yaşam dışında iş yaşamını, siyasal yaşamı, ekonomik faaliyetleri ve bunlarla ilgili tüm bağlantılı alanları da hemen etkisi altına almıştır.

Geçmişte gazete, dergi, kitap gibi medya araçlarıyla bu işlevleri yerine getiren basın endüstrisi yenilenen teknolojiler ile televizyon ve video gibi araçlarla halka ulaşmış, bugün ise yeni medya araçları ile daha geniş kitlelere hizmet sunmaktadır. Toplumlar çeşitlenen iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için iletişim yöntemlerini çağın gereklerine uygun olarak geliştirmek zorundadır. Bu da iletişim sürecinde ve bilgiyi aktarma yöntemlerinde farklı bir ele alışı gerektirmektedir. Bu konudaki çabalar 20. Yüzyılda daha da yoğunluk kazanmıştır. Bunun üzerine ülkeler iletişim politikalarını yeniden gözden geçirerek, bu yöntemleri ve iletişimde kullanılan araç gereçleri değişen dünyaya ayak uyduracak biçimde yenilemeye başlanmıştır. İletişimin geliştirilmesine yönelik çabalar sonucu kitle iletişim araçları olarak bilinen televizyon, radyo, video, internet ve gazetelerin daha etkin bir biçimde gündeme gelmesi söz konusu olmuştur.

Özellikle internet son dönemdeki değişimin en önemli itici gücünü oluşturmuştur. İnternet, eski medyanın tüm imkanlarını kapsamakla birlikte (metin, görüntü, grafikler, animasyon, ses, video, gerçek zamanlı yayın) interaktiflik, isteğe bağlı erişim, kullanıcı kontrolü ve uyarlama dahil olmak üzere geniş yelpazede yeni imkanlar sunmaktadır

Teknolojilerinin gelişmesi ve yayılması bu teknolojilere bağlı toplumsal etkinlik alanlarını da oldukça fazla genişletmiştir. İletişim teknolojileri de bu kapsamda yer almaktadır. Tüm teknolojik gelişmelerde olduğu gibi iletişim teknolojilerinin de çeşitli düzeylerde etik sorunlarla yüzleşmesi gerekmektedir. Çünkü iletişim ağlarının yönetim konusu, teknolojinin tasarlayacağı biçimden, bu teknoloji kimlerin nasıl ve ne kadar kullanacağını belirlemesine kadar değişen durumlarda kararlar alınmasını ve etik seçimler yapılmasını içerir.

Günümüzdeki yeni medyanın durumu ve yeni medya ile ilgili etik sorunlar çok kere ele alınmıştır. Bu çalışmamızda bu konu ile ilgili bugüne kadar yapılan çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlarda dikkate alınarak yeni medya ve etik konusu ele alınmaktadır.

ITICAM 2015

Youth Participation In National Agenda Through New Media

Norshuhada Shiratuddin *, Shahizan Hassan, Mohd Khairie Ahmad
Kartini Aboo Talib, Mohd Azizuddin Mohd Sani, Nurul Labanihuda Abd Rahman,
Ahmad Affandi Supli & Zainatul Shuhaida Abd Rahman
Universiti Utara Malaysia
*Email: shuhada@uum.edu.my **

ABSTRACT

The importance of youth participation in decision making process in nation building should not be underestimated. Studies have shown that youth in the marginalized communities have lack of opportunities to get engaged in a democratic process. However, the advent of media technology provides an opportunity for the authority to tackle this problem. Henceforth, how participation of youth who are at risk in the marginalized communities can be increased through the use of media is undertaken. To measure the media participation among youth, focus groups were conducted to investigate the issues preferred to be engaged by the youth, the contents to be produced as participation manifestation while exploring youth web based skills. The findings indicate that there are three issues to be highlighted which are economy political and social issues. In exploring the youth participation, a website for youth, called Y4M: youth for Malaysia, which has three main web broadcasting sub-menus: web tv, web radio, and web journalism is produced as a gateway for the youth to voice their opinions.

INTRODUCTION

Studies have shown that majority of youth do not enjoy full citizenship due to their inability to exercise their full rights as citizens to participate, voice opinions, and influence decisions on issues affecting the nation. Studies also show that the roles of media, in particular new media, have changed the landscape of the way the citizens exercise their rights and participate in a civil society.

To address these issues, a research was conducted to identify ways of how to increase youth participation in the nation's agendas at national and regional levels through media utilization. Specifically, this project attempts to identify the current status of youth participation in the country, determine the ideal roles of marginalized youth participation in the social and political settings, reveal the existing and changing participation norms of the marginalised youth, implement strategies and programmes that promote marginalized youth participation in schools, communities, and the government's transformation plan by utilizing various media tools that are managed and produced by youths, and develop and propose specific policy and good practices on media in support of youth participation. This paper describes the findings of focus groups undertaken to explore issues of youth concern as well as the design of a website as a gateway for youth participation.

YOUTH AND MEDIA PARTICIPATION

Youths aged between fifteen to twenty five years, make half of the world's population. The UN data in 2012 shows that this age group are jobless, under-employed, and being excluded from social and economic opportunities, particularly the marginalized groups. Their participation in nation building, political process, and civic engagement are still considerably low and thus far many of youths do not enjoy full citizenship (UNDP, 2012; Golombek, 2002). The youth are demanding equality to exercise their full rights as citizens to participate, voice opinions, and influence decisions on issues affecting the nation (Cohen & Kahne, 2012). They want more participation and consultation in the national agenda particularly educational, political and economic issues. As such, there is a need to study the important roles of media in empowering youth to engage more in nation building. Efforts must be undertaken to ensure that various authorities and institutions support and engage youth, particularly those come from marginalised communities to utilize various types of media positively as tools to facilitate their participation.

Realising the importance of the role of media (Kreutzer, 2009) and its impact on youth participation, steps need to be taken to ensure youth, in particular the marginalized groups, are being consulted and represented, and their voices are constantly being heard. This research attempts to answer several research questions such as what does youth participation means in context of the marginalized groups and in what way various media can be utilized to enhance marginalised youth participation in the nation building?

In Malaysia, approximately one million out of 4.5 million of youth population between the ages of 15 - 25 years are at-risk. According to the Malaysian Youth Index 2008, almost 500,000 youth between 14 - 25 years of age admitted to being involved in, at least, one social wrong-doing. In general, not much effort has been focussed on overcoming problems of at-risk youth. Most of the youth developmental programmes currently implemented target

all levels of youth society. Nothing has been created specifically for the at risk-youth of the country. By ignoring the at-risk-youth, the nation is losing out on reaping the hidden potentials, of approximately one million of its youth between the ages of 15 - 24 years, that may be hugely beneficial to the nation's building. The profile of the at-risk youth in Malaysia can be summarized as (Samsudin, 1995 and Rozmi, 2007) coming from low-waged families who are not emotionally supportive with unsatisfactory living conditions, lacking parental supervision on activities that they are involved in, deficient in social skills, low aspiration, emotional control and self-esteem and devoid of suitable role model.

This article covers discussions on a survey and focus groups findings with a group of youths. This article also briefly introduces a website developed specifically for youth to provide their opinions to exercise their rights.

SURVEY AND FOCUS GROUPS

A survey from 1,029 youth and 5 focus group sessions were used as a data collection method to identify issues of youth concern. These involved youth of different races, religions and background environments from all states in Malaysia. The objectives are to explore youth topics of concern. In addition, the survey and focus group sessions were also intended to explore knowledge, skills, infrastructure, motivation and challenges of using new media as a means of participation.

The respondents of the survey represent all age group of youth as defined in this research, where male (464) and female (565). As for the respondents' race, most of them are Malays (69.4%) followed by Dusun (6.2%) and Iban (5.6%). The religion shows Muslim (81.0%), Christian (12.1%), Buddha (4.2%) and Hindu (2.5%). The respondents also come from different educational backgrounds where majority of the respondents at secondary school (41.0%) and University (27.2%). Most of the respondents have 4-6 family members (52.1%) and only have one family (80.9%). From the result shown respondents house is owned by their parents (77.7%).

It is noted that most respondents (73.1%) are still receiving formal education at either secondary schools or institutes of higher education. Nonetheless, 17.4% of the respondents are already employed. In term of household income status, majority of the respondents is student and they don't have any income (75.1%). Meanwhile, income of RM 501 – RM 1,000 (8.7%) and others is below 7.0%. Besides that, majority of parents have income between RM 501 - RM1, 000 (21.5%) and income more than RM 4,001 is 10.8%. Majority of respondents (40.9%) live in flat houses. The others mostly live in the estate (30.4%) .

Findings indicate that most respondents are using mobile phones (567) and computers (239) frequently. The result also shows that the importance of conventional media such as TV, newspapers, and radio should not be underestimated as a substantial number of the respondents are still using them frequently or occasionally.
The respondents also provide feedback regarding the most popular social media they use and their frequencies. The results reveal that there are at least seven major social media tools used by the respondents which are Facebook, WhatsApp, Instagram, YouTube, WeChat, Google+, and Twitter. Among these, Facebook and WhatsApp are the most popular tools used by respondents where more than 50% respondents use them frequently.

The respondents use social media for various reasons and purposes. The top five purposes as identified in this pilot study are to get in touch with friends and families, to share knowledge and expertise with others, to get information and latest news, as a hobby during free times and to build network and meet new friends. Despite slight variations in the result, this finding highlights the potential role of social media as a tool for the youth to engage in decision making process involving social, politics, and economy. There are two activities which receive highest mean scores for respondents activities is share the current news/information/ opinions via social media with family/ friends on the social/political/economic issues and obtain information about social/ politics/economic issues.

The 5 focus group discussions involving 51 youths were conducted separately in 5 states in Malaysia; Kelantan, Kedah, Selangor, Johor and Sabah. Based on the analysis, 4 economic, 5 political and 7 social issues were identified. Participants in the intervention programmes are advised to relate their training contents to the identified issues.

MAIN FINDINGS OF SURVEY AND FOCUS GROUP SESSIONS

Table 1 lists the summary of the main findings. As can be seen from these feedbacks, it is noted that all the issues voiced out by the youth sampled in this study are closely related to the national agenda being pointed out the Malaysian government. Economics, political and social issues dominated the outcomes. Under economic issues the youth are concerned about their life quality and employment/how to earn their living. Corruption, racial issues

and political stability are important for the government to handle. Drug abuse and health issues are the main concerns talked by youth.

When asked about their web based skills, the youth listed these skills, which to them have allowed them to voice opinions:

- use web radio to listen to radio online
- able to download and upload video clips
- know how to share videos
- use Web TV
- post comments and feedbacks

New media as a means to participation is most welcome by the youth. However, they foresee challenges and constraints in using new media in terms of:

- Lack of skills and knowledge
- Insufficient of financial support
- Lack of understanding in Laws
- Lack of support from authorities, family and community
- Poor infrastructure to allow them to be connected in their housing areas
- Demotivated due to lack of support

PARTICIPATION PLATFORM

In providing a specific platform for youth to participate, a website for youth, called Y4M: youth for Malaysia (refer to Figure 1), which has three main web broadcasting sub-menu: web tv, web radio, and web journalism was developed. This website can be found at www.youth4malaysia.com.



Figure 1: Y4M website

This platform is dedicated for youth to share with and learn from each other regarding issues affecting them. In other words, they can have a platform which is be able to accommodate their voices of their opinions regarding some issues around them. Their works can be published in three forms of web broadcasting, namely Web TV which covers videos form, Web Radio covers audio forms, and Web Journalism covers their voice and opinion in the form of articles.

Table 1: Issues of concern for youth participation

	Youth feedbacks
Issues to voice opinions for government to take action	a) Economic Issues 1. Life Quality 2. Pre Job Skills 3. Jobless 4. Business Skills 5. Entrepreneurship 6. GST b) Political Issues 1. Corruption 2. Racial Issues 3. Freedom of Speech 4. Political Stability 5. General c) Social Issues 1. Drug abuse 2. Health 3. Illegal racing 4. Cultural shock 5. Stress 6. Form Club-association 7. Crime: • Snatch Theft • General • Bully • Women Safety 8. Morality: • Internet abuse • Promiscuity • Baby dumping • Religious Teachings

From the focus group sessions, we have divided the most prominent categories of issues that youth are really interested to share about, namely Economics, Social and Politics. The subcategories of each can be seen in Table 2:

Table 2. Division of categories in youth4malaysia platform

Economics	**Social**	**Politics**
• Commerce • Work • Quality of life • Hot issue	• Hobby • Sport • Healthy • Beauty • Arts and entertainment • Crime and social problems	• Freedom of speech • Racism • Political stability • Divide urban / rural • Current issue

These categories allow the youth to voice their opinions by selecting a category and choose what form they want to publish (audio, video, or article). However, before they can upload their work, they have to register themselves to be a member. The following figures (Figures 2, 3 and 4) display some examples of work that have been published by the youth.

ITICAM 2015



Figure 2. Example of an audio published in Web Radio Section, telling how to save money

For web radio, we utilized *soundcloud* plugin to be integrated in our site. To do so, the members should register first at www.soundcloud.com to record their voices or upload their videos, so then next they can copy the hyperlink of particular audio to be shared to our website. Meanwhile, for the Web TV, we deploys youtube.com to be integrated in our website.

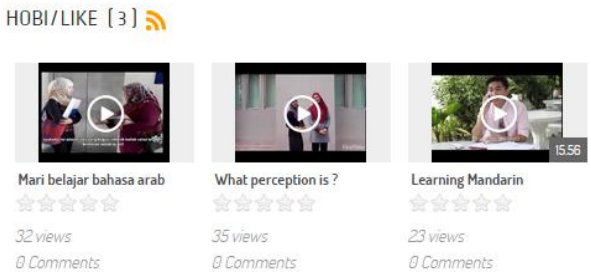


Figure 3. The youth providing language learning to peers

For each video, we also add some features, such as rating system, comment, like and dislike (see Figure 4). The intention is to boost their motivation through scores. They can also rate the work by fellow youths.



Figure 4. Features of score rating on video

Additionally, as a platform to exercise their web journalism ability (see Figure 5), the youth can share their articles which can be linked to Facebook and Twitter.



Figure 5. List of articles which have been written by members

A Facebook page (Figure 6) has also been set up to further allow the youth to empower themselves to get engage in nation building opportunity.



Figure 6. Y4M facebook

CONCLUSION

A web based platform is created to allow the youth particularly the Malaysian to collectively provide their views on issues of concern that were identified by the youth, which are coincidentally the national agenda being pointed out by the government. The youth have been showing tendencies for their voices to constantly being heard so as to increase youth participation through new media.

The development of the Y4M platform is intended to complement the currently available media social platforms such as Facebook and Twitter. This project is at its early implementation phase. Obviously, the analysis of the contents as submitted by the members of this platform will need to be periodically conducted. These are planned for the next year ahead at an interval of 3 months. In addition intervention programmes are also under planned to educate samples of 525 youth on how to get involved through web audio, web TV and web journalism.

References

Cohen, J. C, & Kahne, J. (2012) *Participatory politics: New media and youth political action*. Oakland, CA: YPPSP.

Golombek, S. (2002) *What Works in Youth Participation: Case Studies from Around the World*. International Youth Foundation.

Kreutzer, T. (2009) *Generation Mobile: Online and Digital Media Usage on Mobile Phones among Low-Income Urban Youth in South Africa*. South Africa: University of Capetown. Retrieved from http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.en

Rozmi Ismail. (2007). *Personaliti dan Salah laku di Kalangan Mat Rempit*. A report submitted to the Malaysian Institute for Research in Youth Development.

Samsudin A. Rahim (1995). *Tingkah Laku Lepak di Kalangan Remaja*. A research report submitted to the Malaysian's Ministry Youth and Sports.

UNDP (2012). *UNDP Annual Report: The sustainable furture we want*. UNDP.