



EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA AKADEMİK ÇALIŞMALAR

EDİTÖR:
DR. A. KADİR SÖNMEZ

gece
kitaplığı

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız
Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel
Editör / Editor • Dr. A.Kadir SÖNMEZ
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Karaf Ajans

Birinci Basım / First Edition • © MART 2020

ISBN • 978-625-7912-06-8

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin
almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Gece Kitaplığı.
Citation can not be shown without the source, reproduced in any way
without permission.

Gece Kitaplığı / Gece Publishing
Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak
Ümit Apt. No: 22/A Çankaya / Ankara / TR
Telefon / Phone: +90 312 384 80 40
web: www.gecekitapligi.com
e-mail: gecekitapligi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

**EĞİTİM BİLİMLERİ
ALANINDA AKADEMİK
ÇALIŞMALAR**

Editör

Dr. A. Kadir SÖNMEZ

gece
kitaplığı

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

ALTI YAŞ OKULÖNCESİ DÖNEMİ ÇOCUKLARINA
BİLGİSAYAR DESTEKLİ MATEMATİKSEL
KAVRAMLARIN ÖĞRETİMİ

Nurhan ÜNÜSAN 1

Bölüm 2

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN
GÖZÜNDEN FİKRÎ MÜLKİYET HUKUKU

Suat POLAT, Sitti DUMAN 19

Bölüm 3

MÜZİK EĞİTİMİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME:
KAVRAMSAL BİR ÇERÇEVE ÖNERİSİ

Gülce COŞKUN ŞENTÜRK 47

Bölüm 4

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI VE
ETKİNLİKLERİ

Seda KERİMGİL ÇELİK, Mehmet GÜROL 65

Bölüm 5

SORUNLU İNTERNET KULLANIMI, ÇALGI
ÇALIŞMA SÜRESİ VE ÇALGI BAŞARISI

Oğuzhan ATABEK, Sabahat BURAK 89

Bölüm 6

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ
OYUN TEMELLİ ÖĞRENME KAVRAMLARI
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Halil KAMIŞLI..... 111

Bölüm 7

LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİ (LGS) SINAV
SONUÇLARININ İLLERİN YAŞAM ENDEKSİ
KRİTERLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Mehmet YÜKSEL.....129

Bölüm 8

İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİ VELİLERİNİN
ÖĞRENCİNİN YIL İÇERİSİNDEKİ GELİŞİMİ
ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ

Adem DOĞAN, Seyhan PAYDAR.....159

Bölüm 9

DİJİTALOKURYAZARLIKKAVRAMININEĞİTİME
ENTEGRESİ VE DİJİTAL OKURYAZAR BİREY
OLMA

Ezgi Pelin YILDIZ.....181

Bölüm 10

SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞININ LİSE
ÖĞRENCİLERİNİN DERS BAŞARILARININ ETKİSİ
ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Bölüm 11

İLKOKUL İKİNCİ SINIF MATEMATİK DERSİNDE
YAPILANDIRILMIŞ VE GELENEKSEL EV
ÖDEVLERİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARILARINA VE ÖDEVE YÖNELİK
TUTUMLARINA ETKİSİ

Arzu BELET, Nesrin ÖZSOY.....209

Bölüm 12

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ
EĞİTİMİ BÖLÜMÜ'NDE (BÖTE) GÖREVLİ
AKADEMİSYENLERİN YENİLENER BÖTE LİSANS
PROGRAMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Sinan SCHREGLMANN249

Bölüm 13

KEMAN EĞİTİMİ

Sevilay Kalay MEYDAN, Şeyda ÇİLDEN279

Bölüm 14

Selma TAŞKESEN293

Bölüm 15

KEMAN EĞİTİMİNDE VİBRATO ÖĞRETİMİNİN
VİBRATO SIKLIĞI VE VİBRATO GENLİĞİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Koray ÇELENK.....307



Bölüm 1

ALTI YAŞ OKULÖNCESİ DÖNEMİ ÇOCUKLARINA BİLGİSAYAR DESTEKLİ MATEMATİKSEL KAVRAMLARIN ÖĞRETİMİ¹

Erhan ALABAY²

Nurhan ÜNÜSAN³

1 Dr. Erhan Alabay'ın Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, İstanbul.
erhan.alabay@sbu.edu.tr

3 Prof. Dr., KTO Karatay Üniversitesi.

Giriş

Çocuklar dünyaya geldiği andan itibaren birçok matematiksel beceriyi öğrenebilecek kabiliyete sahiptirler (Lewis Presser, Clements, Ginsburg ve Ertle, 2015; Akman, 2002). Bir yaşının altındaki bebekler, gösterilen nesnelerin miktarını, az veya çok olarak ayırt edebilir ve çok basit düzeyde eşleştirme davranışı gösterebilirler. Bir yaşından sonra birkaç nesne arasından birbirinin aynısı iki nesneyi eşleştirebilme kabiliyetini kazanabilir ve yaş ilerledikçe nesne sayısını arttırıp benzerlerini, birbirleri ile eşleyebilirler. Çocuk üç yaşına geldiğinde, model olunduğunda 3'e kadar sayabilir, fakat sayı sayma kavrama düzeyinde değildir. 2-3 yaş civarında büyüklük küçüklük kavramına göre nesneleri eşleyebilirken, 3-4 yaşlarında çocuk artık sadece nesneleri görsellik olarak değil şekil kavramlarına göre de eşleştirebilmektedir. Çocuklar 4-5 yaşlarında birden ona kadar ezbere sayabilir, 1-5 arası rakamları tanıyıp isimlendirebilir. 5-6 yaşlarında ise çocuklar birden yirmiye kadar anlamlarını bilerek sayabilmekte ve bir grup nesneyi tek tek sayarak kaç tane olduğunu söyleyebilmektedir. Bir grup nesneyi büyüklüğüne göre sıralayabilir, sıra sayılarını öğrenebilir, yarım ve bütünü gösterir, bir grup nesneyi ikiye, üçe gruplara ayırabilir. Aynı zamanda en az, en çok, birkaçı, birçoğu, hepsi, hiçbirisi gibi nicelikte ilgili terimlerin anlamlarını da kavrayabilirler (Dağlıoğlu ve Metin, 2002; Avcı ve Dere, 2002). Aynı zamanda okul öncesi dönem çocukların diğer aktivitelerinin içinde de matematiksel kavramlar yer almaktadır. Örneğin o dönem çocukların söyledikleri tekerlemelerde, şarkılarda, karşılıklı akranları ile yapmış olduğu diyaloglarda ve oynadıkları oyunlarda birçok matematiksel kavramlarla karşılaşmaktadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocuklara keyifli süreçlerle matematiksel durum ve kavramları öğretmek oldukça önem arz etmektedir (Ginsburg, 2006; Seo ve Ginsburg, 2004).

Matematiği öğretme basamağında ilk aklımıza gelen soru şudur? Acaba okul öncesi dönem çocuklarına matematikle ilgili neleri öğretmeliyiz? Bu soruya Amerikan Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi ve Amerikan Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği araştırmalar yaparak cevaplar bulmaya çalışmışlardır. Yapılan çalışmalar sonucunda okul öncesi dönem çocuklarına matematik ile ilgili verilmesi gerekenler basamakları iki temel başlıkta toplamıştır. Bunlar; içerik ve süreç standartları olarak belirlenmiştir. İçerik standardı, çocukların eğitim süreci içerisinde öğrenmesi gereken konu başlıklarını oluşturmaktadır. Bunlar, sayma ve basit dört işlemler, cebir, geometri, ölçme, veri analizi ve olasılık olmak üzere toplam 5 maddeden oluşmuştur. Süreç standartları ise, çocukların konuları öğrenirken kullanması gereken temel becerileri veya öğrenirken hangi yollardan geçmesi gerektiğini belirleyen basamakları içermektedir. Bunlar da problem çözme, ispat, akıl yürütme, iletişim, ilişkilendirme ve temsilleştirmedir. Herhangi bir matematik eğitimi uygularken bu içerik ve süreç standartlarına uygun olarak etkinlik içeriği hazırlanıp uygulanmalıdır (Sperry-Smith, 2016; NCTM, 2000).

Çocuklara matematiği öğretirken bir diğer önemli hususta nasıl öğrettiğimizdir. Özellikle işlem öncesi dönemdeki çocuğa daha çok soyut kavramları barındıran matematiği nasıl öğretmeliyiz? Bu noktada daha çok çocuk merkezli yöntemleri eğitim programlarımızın kapsamına almamız gerekmektedir. Çünkü çocukların daha kalıcı ve aktif öğrenme sağlayabilmesi için çocuklara yaparak ve yaşayarak öğrenme sağlayabileceği imkanlar sunulmalıdır. Bu bağlamda seçilecek olan yöntemlerin çocukların bizzat birincil elden öğrenmesine fırsat veren yöntemler olması gerekmektedir. Örneğin oyun, drama, müzik, dans, gösterip yaptırma, hikayeleştirme, buluş yolu, beyin fırtınası, problem çözme ve bilgisayar destekli eğitim gibi yöntemler kullanılarak, hem matematiği

daha eğlenceli hale getirebilir; hem de çocuklarda daha kalıcı öğrenmeleri sağlayabiliriz (Clements, 2001; Cross, Woods ve Schweingruber, 2009; Erdoğan, 2016).

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklarına uygulanan bilgisayar destekli matematik eğitiminin matematiksel kavramları kazanmasına etki edip etmediğinin belirlenmesidir.

Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problem sollarına cevaplar aranmıştır:

1. Deney grubu çocuklarının öntest-sontest Piaget Sayı Korunum Testi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
2. Kontrol grubu çocuklarının öntest-sontest Piaget Sayı Korunum Testi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
3. Deney ve Kontrol grubu çocuklarının sontest Piaget Sayı Korunum Testi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden birisi olan deneysel desene tasarlanmıştır. Deneysel desenlerden ise öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen seçilmiştir. Karasar (2014)'e göre öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende, gruplar seçkisiz olarak atanır, bir grup deney grubu, diğer grup ise kontrol grubu olarak belirlenir. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan deneysel süreç sadece deney grubuna belirlenen süreç boyunca uygulanır ve kontrol grubu ise standart sürecine devam eder. Uygulanan deneysel süreç tamamlandıktan sonra ise her iki gruba da aynı ölçme araçları sontest olarak uygulanır.

Çalışma Grubu

Deneyssel süreç basamaklarına başlamadan önce Konya ilinde Meram ilçesinde bulunan ilköğretime bağlı anaokullarının bir listesi oluşturulmuştur. Listelenen okullardan rastgele örnekleme yöntemi ile bir ilkokul belirlenmiştir. Bu kapsam doğrultusunda Konya ili Meram İlçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulundaki iki 60-72 aylık anasınıfı çalışmaya dahil edilmiştir. Rastgele belirlenen bir seçim sonrasında bir sınıf kontrol, diğer sınıf ise deney grubu olarak belirlenmiştir. 60-72 aylık 44 çocuktan, basit rasgele örnekleme yöntemi ile 22 çocuk deney, 22 çocuk kontrol grubuna alınmıştır. Çalışma kapsamına alınan çocukların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik Özellikler

		Deney Grubu (n:22)		Kontrol Grubu (n:22)	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	8	36,4	12	54,5
	Erkek	14	63,6	10	45,5
Anne Öğrenim Durumu	Sadece Okur Yazar	1	4,6	-	-
	İlkokul Mezunu	11	50,0	14	63,7
	Ortaokul Mezunu	3	13,6	3	13,6
	Lise Mezunu	5	22,7	5	22,7
	Üniversite Mezunu	2	9,1	-	-
Baba Öğrenim Durumu	Sadece Okur Yazar	1	4,6	-	-
	İlkokul Mezunu	1	4,6	6	27,3
	Ortaokul Mezunu	4	18,2	3	13,6
	Lise Mezunu	12	54,4	10	45,5
	Üniversite Mezunu	4	18,2	3	13,6
Anne Meslek Durumu	İşsiz	19	86,4	20	90,9
	Memur	1	4,5	1	4,5
	Serbest Meslek	2	9,1	1	4,5
	İşçi	-	-	-	-

	İşsiz	1	4,5	-	-
Baba Meslek	Memur	16	72,7	10	45,5
Durumu	Serbest Meslek	4	18,2	10	45,5
	İşçi	1	4,5	2	9,1
Çocuğunuz Daha	Evet	4	18,2	2	9,1
Önce Okul Öncesi	Hayır	18	81,8	20	90,9
Eğitim Aldı mı?					

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan toplam 44 çocuğun 24'ü erkek (%54,6), 20'si (%45,4) kız çocukta oluşmaktadır. Deney grubu ve kontrol grubunu ayrı ayrı incelediğimizde, deney grubu çocuklarının %63,6'sı erkek, %36,4'ü kız çocukta oluşurken, kontrol grubunda ise %54,5'i kız, %45,5'i ise erkek çocukta olduğu görülmektedir. Deney grubu çocuklarının annelerinin öğretim durumu incelendiğinde, %4,6'sının sadece okur-yazar olduğu, %50'sinin ilköğretim mezunu, %13,6'sının ortaokul mezunu, %22,7'sinin lise mezunu, %9,1'in ise üniversite mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuryazar olmayan ve yüksek lisans eğitimi gören annenin olmadığı görülmüştür. Kontrol grubu çocuklarının annelerinin öğretim durumu incelendiğinde ise, annelerin %63,7'sinin ilköğretim mezunu, %13,6'sının ortaokul mezunu, %22,7'sinin lise mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu çocuklarının babalarının öğretim durumu incelendiğinde, %4,6'sının sadece okur-yazar olduğu, %4,6'sının ilköğretim mezunu, %18,2'sinin ortaokul mezunu, %54,4'ünün lise mezunu, %18,2'sinin ise üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu çocuklarının babalarının öğretim durumu incelendiğinde ise, %27,3'ünün ilköğretim mezunu, %13,6'sının ortaokul mezunu, %45,5'inin lise mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuryazar olmayan, sadece okuryazar olan ve yüksek lisans eğitimi gören babanın olmadığı görülmüştür. Deney grubu çocuklarının anne meslek durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, %86,4'ü işsiz, %4,5'i memur, %9,1'i serbest meslekle uğraşmakta olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin annelerinin meslek durumu incelendiğinde, ağırlıklı

olarak ev hanımı oldukları tespit edilmiştir. Kontrol grubu çocuklarının anne meslek durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, %90,9'u işsiz, %4,5'i memur, %4,5'i serbest meslekle uğraşmaktadır. Kontrol grubu çocuklarının annelerinin meslek durumu incelendiğinde ağırlıklı olarak annelerinin ev hanımı olduklarını göstermektedir. Deney grubu çocuklarının baba meslek durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, %4,5'i işsiz, %72,7'si memur, %18,2'sinin serbest meslek, %4,5'inin ise işçidir. Deney grubu çocuklarının babalarının meslek durumu genellikle memur ağırlıklıdır. Kontrol grubu çocuklarının ise baba meslek durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, %45,5'i memur, %45,5'i serbest meslek, %9,1'inin ise işçi olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu çocuklarının babalarının meslek durumu genellikle memur ve serbest meslek ağırlıklıdır. Deney grubu ile kontrol grubunun baba meslek durumu karşılaştırıldığında iki grupta da ağırlıklı olarak memur olarak benzerlik göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Piaget Sayı Korunum Testi'nden almış oldukları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney-kontrol grubu öntest puanları karşılaştırılmış ve Mann Whitney U Testi uygulanarak analiz edilmiştir. Analiz sonucu Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Öntest Puanlarının Karşılaştırması

Sayı Korunum Testi	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	ST	SO	U	Z	p
Toplam	Deney	22	16,40	3,26	213,0	14,20			
Puan	Kontrol	22	15,90	3,98	252,0	16,80	103,00	-,810	,721

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubuna deney süreci öncesinde uygulanan Piaget Sayı Korunum Testi öntest puanları karşılaştırılmış ve anlamlı bir fark-

hılaşmaya rastlanmamıştır. Bir diğer ifade ile bu iki grubunun Piaget Sayı Korunum Testi puanlarında benzeşik olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak çocukların ve ebeveynlerin demografik bilgilerine ulaşabilmek amacıyla “Demografik Bilgi Formu” ve çocukların matematik kavramlarındaki başarıyı belirlemek amacıyla da “Piaget Sayı Korunum Testi” kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Hazırlanan bu form, çocuğun cinsiyeti, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba meslek durumu, okul öncesine devam etme süreci ve çocuğun yaşı olmak üzere toplam 7 kapalı uçlu soruyu içermektedir. Demografik bilgi formu, deneysel çalışmaya başlanmadan önce çocukların ebeveynlerine ulaştırılmış ve doldurulup tekrardan toplanılmıştır.

Piaget Sayı Korunum Testi

Piaget Sayı Korunum Testi, çocukların sayılarla ilgili temel kavramları tanıyıp tanımadığını ve hangi düzeyde tanıdığını belirlemeyi amaçlayan bir testtir. Bu testte toplam 8 farklı temel kavram bulunmaktadır. Bunlar; “*aynı sayıda elemanı olan iki kümeyi tanıyıp eşleştirme, küme içerisindeki eleman sayısını sayma ve kaç olduğunu söyleme, zarların üzerindeki nokta sayısını sayıp söyleme, kümedeki eleman sayısını sayarak, sayının sembolü ile eşleştirme, aynı sayıda elemana sahip iki kümeyi eşleştirme, eşleştirdiği kümenin eleman sayısını sembolü ile eşleştirme, örnekteki sayıları uygun şekilde çizme, gördüğü resimdeki nesnenin kaç tane olduğunu yazma, zarların üzerindeki noktaları sayarak uygun sayıyı yazma*”dır.

Test toplam puanla hesaplanmaktadır (Akuysal Aydoğan ve Şen, 2011).

Test için sadece kağıt ve kaleme ihtiyaç duyulmaktadır. Test her bir çocukla bireysel olarak gerçekleştirilmekte ve ortalama olarak bir çocukla testin tamamlanma süresi 15 ile 20 dakika arasındadır. Testte çocukların sorulara vermiş olduğu yanıtlar kayıt formuna kaydedilmiştir ve her doğru yanıtına 1, yanlış yanıtına ise 0 puan verilmiştir. Bu araştırma için tekrardan güvenilirlikler hesaplanmış olup, cronbach alpha değeri ,864 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırmanın deneysel boyutuna geçilmeden önce yapılmış araştırmalar veri tabanları ve arama motorları yardımıyla geniş kapsamlı bir tarama yapılmıştır. Konuyla yakından ilişkili çalışmalar saptanmıştır. Aynı zamanda piyasada bulunan Okulöncesi Matematiksel Kavram Öğretimi ile ilgili eğitim yazılımları incelenmiştir. Eğitim süresince uygulanacak olan etkinlikler hazırlandıktan sonra gerekli izinler İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve çocukların ailelerinden alınmıştır. Eğitim 10 hafta, haftada 3 gün 1 er saatten toplamda 30 oturum matematiksel kavramlar çocuklara verilmiştir. Deney grubuna matematiksel kavramlar bilgisayar destekli yazılımlarla pekiştirilirken, kontrol grubuna bu yazılımlar verilmemiştir. Veri kodlaması yapıldıktan sonra SPSS 13.0 istatistik paket programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Normallik testleri sonucunda verilerin normal dağılmadığı tespit edildiği için non-parametrik testler kullanılmıştır. Grupların birbiri ile puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, grupların kendi içindeki puanlarının karşılaştırılmasında ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde 0.05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

Bulgular

Deney Grubu Çocuklarının Piaget Sayı Korunum Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?

Araştırmamanın ilk alt problem cümlesi olan deney grubu çocuklarının Piaget Sayı Korunum Testi öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney Grubu Çocuklarının Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	Z	p
Toplam Puan	Öntest	22	16,40	3,26	-4,322	,001**
	Sontest	22	19,95	,95		

*p<,05 ** p<,01

Tablo 3 incelendiğinde, deney sürecinden sonra deney grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Bu anlamlı farklılaşma sontest puanlarının lehinedir. Bir diğer ifade ile deney grubuna uygulanan bilgisayar destekli matematik eğitiminin çocukların Piaget Sayı Korunum Testi öntest puanlarını anlamlı oranda arttırdığı tespit edilmiştir.

Kontrol Grubu Çocuklarının Piaget Sayı Korunum Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?

Araştırmamanın ikinci alt problem cümlesi olan kontrol grubu çocuklarının Piaget Sayı Korunum Testi öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Kontrol Grubu Çocuklarının Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	Z	p
Toplam	Öntest	22	15,90	3,98	-3,108	,017*
Puan	Sontest	22	17,13	2,78		

*p<,05 ** p<,01

Tablo 4 incelendiğinde, deney sürecinden sonra kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Bu anlamlı farklılaşma sontest puanlarının lehinedir. Bir diğer ifade ile bilgisayar destekli matematik eğitimi verilmeyen kontrol grubunda da araştırma sonunda Piaget Sayı Korunum Testi öntest puanlarının anlamlı oranda arttığı tespit edilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Piaget Sayı Korunum Testi Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?

Araştırmanın üçüncü ve son alt problem cümlesi olan deney ve kontrol grubu çocuklarının Piaget Sayı Korunum Testi sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Analiz sonucu Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sontest Puanlarının Karşılaştırması

Sayı	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	ST	SO	U	Z	p
Korunum Testi	Deney	22	19,95	,95	120,5	45,20	56,000	-4,625	,018*
Puan	Kontrol	22	17,13	2,78	98,0	22,80			

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubuna deney süreci sonrasında uygulanan Piaget Sayı Korunum Testi sontest puanlarının karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Bu farklılaşma deney grubu çocuklarının sontest puanları lehinedir. Bir diğer ifade ile deneysel süreç sonunda deney grubu çocuklarının Piaget

Sayı Korunum Testi son test puanları, kontrol grubu çocuklarının puanlarından anlamlı şekilde yüksektir.

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklarına uygulanan bilgisayar destekli matematik eğitiminin matematiksel kavramları kazanmasına etki edip etmediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarına 10 hafta boyunca uygulanan bilgisayar destekli matematiksel kavram öğretim etkinliklerinin istatistiksel olarak çocukların matematiksel kavram düzeylerinde anlamlı bir artışa neden olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucun nedenlerinden birisi, çocukların kendi müfredatlarına ek olarak uygulanan destek programının etkisi olabilir. Birçok çalışmada da çocukların kendi müfredatlarına ek olarak uygulanan programların çocukların matematiksel kavram veya becerilerini arttırdığı görülmektedir. Kılıçkaya (2017) tarafından uygulanan küçük çocuklar için büyük matematik programının sayıları anlama becerisine etkisinin olup olmadığını araştırdığı çalışmasında, çocukların sayı, işlem ve genel sayı anlama becerilerinde deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı bir artışa neden olduğu saptanmıştır. Erdoğan, Parpu ve Boz (2017)'un sayı ve işlemlerle ilgili eğitim materyallerinin çocukların matematik becerisine etkisinin olup olmadığını araştırdığı çalışmalarında, 4 hafta deneysel süreçte çocuklara materyaller sunulmuştur. Çalışma sonucunda deney grubunun lehine matematik becerilerinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Sertsöz ve Doğan Temur (2017)'un öyküleştirme yöntemiyle okul öncesi çocuklarına sundukları matematik eğitiminin çocukların matematik başarısına ne kadar etkisi olacağını araştırdıkları çalışmada 27 okul öncesi çocuğuna 8 hafta boyunca eğitim vermişlerdir. Eğitim sonucunda yapılan değerlendirmeler sonucunda, öyküleştirme yöntemi ile yapılan matematik eğitiminin

çocukların matematik başarısını olumlu yönde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulanan bilgisayar destekli matematik eğitiminin çocuklarda etkili olmasının bir başka nedeni de çocukların teknolojiye düşkün olmasından ve yazılımlarda görmüş olduğu somut durumların çocukların daha fazla zihinlerinde kalmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Şahin ve arkadaşları (2015)'nin okul öncesi eğitim kurumlarında tablet bilgisayarların kullanımının etkililiği üzerine yapmış oldukları çalışmalarında, 34 okul öncesi dönem çocukla nitel bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma sonucunda okul öncesi sınıflarında eğitim amaçlı tablet bilgisayarların kullanımının olumlu durumlara yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır. Çeliköz ve Kol (2016)'un bilgisayar destekli öğretimin çocukların zaman ve mekan konumlarını kazanmasında etkili olup olmadığını araştırdıkları çalışmasında, 17 hafta boyunca deneysel bir süreç uygulamışlardır. Çalışma sonucunda bilgisayar destekli öğretimin çocukların zaman ve mekan kavramlarını kazanmasında kontrol grubuna oranla daha anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Şahin (2016) eğitsel olarak hazırlanmış olan oyunların çocukların matematik başarısında etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında, 19 deney 19 kontrol olmak üzere toplam 38 çocukla bir deneysel çalışma gerçekleştirmiştir. Deneysel çalışma sonucunda öğrencilerin bilgisayar oyunları ile gerçekleştirdiği derslerde daha fazla zevk aldığı ve matematik dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Okul öncesi eğitim programlarına ek olarak okullarda matematik destek programları verilebilir. Özellikle destek programlarının içerikleri

çocukların ilgilerini çekecek ve çağdaş metotlara yönelik özellikte olmasına dikkat edilmelidir.

- Okul öncesi çocuklara uygun olarak uzmanlar tarafından hazırlanmış teknolojik yazılımların sayılarının artırılması gerekmektedir.
- Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik bilgisayar destekli yazılımlarının okul öncesi eğitim programlarına nasıl entegre edilmesi gerektiğine dair eğitimler veya atölyeler düzenlenebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alan uzmanları tarafından matematiksel kavramlara ve becerilere yönelik eğitim yazılımları hazırlanarak, tüm okul öncesi eğitim kurumlarına ücretsiz bir şekilde yönlendirilmesi gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 244-248.
- Avcı, N. ve Dere, H. (2002). *Okulöncesi çocuğu ve matematik*. V. Uluslararası Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 22-24 Eylül 2002, Ankara.
- Clements, D. H. (2001). Teaching children mathematics. *National Council of Teachers of Mathematics*, 7(5), 270-275.
- Cross, C.T., Woods, T. A. ve Schweingruber, H. (2009). *Mathematics learning in early childhood: paths toward excellence and equity*. İçinde Committee on Early Childhood Mathematics; National Research Council, National Academies (Ed.), Washington D.C: National Academies Press.
- Çeliköz, N. ve Kol, S. (2016). Bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) altı yaş çocuklarına zaman ve mekân kavramlarını kazandırmada etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1803-1820.
- Dağlıoğlu, E. ve Metin N. (2002). *Anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar arasından matematik alanında üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. VI. Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Kongresi ODTÜ, 16-18 Eylül 2002, Ankara.
- Erdoğan, S. (2016). *Okul öncesi dönemde matematik programı*. İçinde Okul öncesi matematik eğitimi. Berrin Akman (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, S., Parpuç, N. ve Boz, M. (2017). Sayı ve işlemlerle ilgili eğitim materyallerinin okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerisine etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 16(4), 1777-1791.
- Ginsburg, H. P. (2006). *Mathematical play and playful mathematics: A guide for early education*. In R. M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, & D. Singer (Eds.), *Play=learning* (pp. 145-165). New York: Oxford University Press.

- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kılıçkaya, A. (2017). “*Küçük çocuklar için büyük matematik*” eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sayıları anlama becerilerine etkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
- Lewis Presser, A., Clements, M., Ginsburg, H. ve Ertle, B. (2015). Big math for little kids: The effectiveness of a preschool and kindergarten mathematics curriculum. *Early Education And Development*, 26(3), 399-426.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National.
- Seo, K. H. ve Ginsburg, H. P. (2004). *What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research*. In D. H. Clements, J. Sarama, & A-M. DiBiase (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 91-104). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sertsöz, A. ve Doğan Timur, Ö. (2017). 6 yaş çocuklarına öyküleştirme yöntemi ile verilen matematik eğitiminin çocukların matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 1(1), 1-10.
- Sperry-Smith, S. (2016). *Erken çocuklukta matematik*. (çev. Serap Erdoğan) Ankara: Eğiten Kitap.
- Şahin, H. B. (2016). *Eğitsel bilgisayar oyunları ile destekli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve duyuşsal özelliklerine etkisi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Şahin, M.C., Taş, I., Gürgah Oğul, İ., Çilingir, E. ve Keleş, O. (2015). Tablet bilgisayarların okul öncesi eğitimde destek materyali olarak kullanılmasının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 335-348.



Bölüm 2

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖZÜNDEN FİKRÎ MÜLKİYET HUKUKU

Suat POLAT¹

Sitti DUMAN²

1 Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, spolat@agri.edu.tr

2 Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, sitti_ozdilek@hotmail.com

GİRİŞ

Fikrî mülkiyet hakları, fikrî emek ve zekânın etkisiyle ortaya çıkan ürünleri devlet otoritesiyle korumayı amaçlayan haklardır. Fikrî mülkiyet politikasını iki amaç arasındaki bir denge bileşimi şeklinde görmek mümkündür; yeniliklere imza atan mucitleri ve yaratıcıları ödüllendirmek veya bunlara hak ettiklerini vermek; bilim, teknoloji ve kültüre daha çok katılım sağlanmasında kamu ve özel sektör aktörlerinin ilgisini çekebilmek gerekmektedir (Oecd/GD, 1997 ve Soyak, 2005, 1).

Fikrî mülkiyet hakları iki kategoride incelenmektedir. Bunlardan ilki patentler, ticari markaları, endüstriyel tasarımları ve coğrafi işaretleri içeren sınai mülkiyet hakları, ikincisi de telif haklarıdır. Her türlü fikrî mülkiyet hakkının koruması, yeni buluş ve düşüncelerin altına imza atanlara motivasyon sağladığı için kritik bir öneme sahiptir. Eğer bu haklar korunmazsa üretken olan insanlar üreticiliğini kaybeder ve yeni bir şeyler üretmek için motive olamaz. Günümüzde teknolojinin artmasıyla bilgiye ulaşımın kolaylaşması, hakların korunmasının önemini artırmıştır. FSMH'lerin önemli öğelerinden biri olan patentler, firmalar veya insanlar tarafından geliştirilen buluşları hukuksal açıdan koruma altına alan araçlardır. Diğer bir ifade ile patent, icat ve buluşlar için koruma niteliğinde bir yasal belgedir. Bu buluş yeni veya daha önce yapılmış bir ürün üzerinde düzenlemeler de olabilir. Patent sürekli gelişen teknolojik gelişmeleri koruma amaçlıdır. Teorik olarak patent, sadece buluşun yaratılma sürecini değil aynı zamanda sonraki teknolojik gelişim sürecini koruma altına almış olur. Patent alındıktan sonra buluşun topluma sunulmasıyla benzer çalışmalara yol gösterebilir. Bu da ilerlemeyi hukuksal yolla sağlamış olur. Patent verildikten sonra tüm haklar üreticiye verilmiş olur. Dünyanın değişik ülkelerinde bilimsel teoriler, matematiksel formüller, bitki ya da hayvan türleri, yeni bulunan doğal kaynaklar, ticari yöntemler ve tıbbi tedavi yöntemlerinin

hukuksal açıdan patentler aracılığıyla korunması söz konusu değildir. (Gökovalı & Bozkurt, 2006).

Fikrî mülkiyet hakları aşağıdaki haklarla ilişkili olarak tanımlanmıştır. 14 Haziran 1967’de Stockholm’de imzalanan “*Dünya Fikrî Mülkiyet Örgütü*” (WIPO) Kuruluş Sözleşmesi’nin 2. maddesinde, fikrî mülkiyet aşağıdaki haklarla ilişkili olarak ifade edilmiştir:

- “*Edebi, sanatsal ve bilimsel çalışmalar,*
- *İcracı sanatçıların eserleri, fonogram ve radyo yayınları,*
- *İnsan emeğinin tüm alanlarındaki buluşlar,*
- *Bilimsel buluşlar,*
- *Endüstriyel tasarımlar,*
- *Ticari markalar, hizmet markaları (service marks), ticari unvan ve isimler,*
- *Haksız rekabete karşı koruma ve*
- *Sınai, bilimsel, edebi ya da sanatsal alanlarda fikrî mülkiyet faaliyetlerinden kaynaklanan diğer tüm haklar*” (Soyak, 2005, 5).

Günümüzde en rahat şekilde ulaşabildiğimiz edebi eserler üzerindeki haklara da bakacak olursak; Türkiye’de uzun bir zaman telif hakkı olarak belirtilen bu haklar, 1995 yılında bağlantılı hakların, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanununa dâhil edilmesinden sonra, daha yaygın olarak “eser üzerindeki haklar” biçiminde ifade edilmiştir. Bu kapsamda fikrî hak korumasına alınacak eserler beş grupta sayılabilir:

- “*İlim ve Edebiyat Eserleri,*
- *Müzik Eserleri,*
- *Sinema Eserleri,*
- *Güzel Sanat Eserleri,*
- *İşlenme ve Derleme Eserler*” (Arıkan, 2007, 153).

Bu hakları korumak ve korsancılıkla mücadele etmek için uzun zamandan beri önemli çabalar sarf edilmektedir. Fikrî mülkiyet haklarının korunması konusunda uğraş veren birçok kuruluş bulunmaktadır:

WIPO: Dünya Fikrî Mülkiyet Teşkilatı (WIPO), 192 üye ülkesi bulunan bir Birleşmiş Milletler kuruluşudur. WIPO fikrî mülkiyet (IP) hizmetleri, politika, bilgi ve işbirliği için küresel bir forumdur. Misyonu, herkesin yararına inovasyon ve yaratıcılık sağlayan dengeli ve etkili bir uluslararası IP sisteminin geliştirilmesine öncülük etmektedir. WIPO fikrî mülkiyet hakları üzerine bilgi ve farkındalığın artması için kaynaklar üretip kişilerin çeşitli araştırmalar gerçekleştirebilecekleri veri tabanları sunmaktadır (WIPO, 2019).

WTO: Dünya Ticaret Örgütü (WTO), ülkeler arasındaki ticaret kurallarını ele alan tek küresel uluslararası örgüttür. Dünya ticaret uluslarının büyük bir kısmı tarafından müzakere edilen, imzalanan ve parlamentolarında onaylanan DTÖ (WTO) anlaşmaları özünde bulunuyor. Amaç, ticaretin mümkün olduğunca sorunsuz, tahmin edilebilir ve serbestçe akmasını sağlamaktır (WTO, 2019).

EUIPO: 23 Mart 2016 tarihine kadar OHIM olarak bilinen Avrupa Birliği Fikrî Mülkiyet Ofisi (EUIPO), tek bir başvuru ile Avrupa Birliği (AB) genelinde ticari marka ve tasarım koruması için size özel haklar sağlayabilir. EUIPO, AB marka ve topluluk tasarımı sistemleri bütünü yönetir. EUIPO her iki sistem için de başarılı veri tabanları temin etmekte ve bu veri tabanlarına kurumun web sitesinde yer verilmektedir (EUIPO, 2019).

Türk Patent ve Marka Kurumu (TÜRKPATENT): Topluma sınai mülkiyet bilinci aşılayarak sınai mülkiyet haklarının etkili bir şekilde korunmasına ve ticarileştirilmesine katkı sağlamaktadır. Amacı, Türkiye'nin ekonomik ve teknolojik ilerlemesine hizmet etmek, sınai mülkiyet alanında uluslararası arenada etkin birhâle gelmektir.

Ülkemizin fikrî sermayesinin ve yenilik kapasitesinin artırılmasını sağlayan, sınai mülkiyet alanında ulusal ve uluslararası politikalara yönlendiren bir kurum olmaktadır (TÜRKPATENT, 2019).

Kültür Bakanlığı Telif Hakları Genel Müdürlüğü: İnsanların her türlü fikrî emeği sonucunda oluşturduğu ürünler üzerinde hukuki açıdan sağlanan hakları korumaktadır. Genel Müdürlüğün görevi 5846 sayılı Fikrî ve Sanat Eserleri Kanunu'na göre, fikrî haklar sisteminin sağlam bir kurumsal kapasiteyle, güvenilir bilgi ve kayıtlar üzerinden etkin işlemlerini sağlamaktır. Bu açıdan ülkemiz şartları ile uluslararası kuralları ve gelişmeleri gözetmek kaydıyla yasal ve idari düzenlemeleri gerçekleştirmektedir (Kültür Bakanlığı Telif Hakları Genel Müdürlüğü, 2019).

Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı, Bitkisel Üretim Genel Müdürlüğü: BUGEM adı altında bilinen bu kurum üretimi, verimliliği ve çeşitliliği arttırmak, üretim sırasında kullanılan araçların ve teknolojilerin uygun olup olmadığını ve standartlarını belirlemek, denetlemek, bitkisel üretimin tarım ve sanayi sektörü ile bütünleşmesini sağlayacak şekilde yönlendirmek, insanların sağlığını ve doğal dengeyi göz önünde bulundurarak yeni üretim biçimlerini belirlemek, desteklemek ve yaygınlaştırmak, çayır, mera, yaylak ve kışlakların yenilenmesi ve korunmasını sağlamak, korumak ve gerekli tedbirleri almak, bitki üretimi ile ilgili bilgi sistemlerini oluşturmak ve kullanımasını sağlamak, tarım havzalarının faaliyet ve işleyişi ile ilgili hizmetleri yürütmekle görevlidir (BUGEM, 2019).

Patent - Faydalı Model:

Patentler bir şirketin sahip olduğu fikir ürünlerinin önemli öğelerinden biridir. Buluşlar patentle koruma altına alınır. Patent korumasından faydalanabilmek için buluş, yeni olmalı, sanayiye uyarlanabilmeli ve tekniğin

bilinen durumunu aşmalı. Yani konuyla ilgili uzmanlar tarafından açıkça bilinmemelidir. Türkiye’de, tekniğin bilinen durumunu aşmayan buluşlar “faydalı model” sistemi sayesinde koruma altına alınabilirler. Patentler ya da faydalı modellerin muhafaza edilebilimleri için tescil edilmeleri gerekmektedir. Ülkemizde buluş sahibi şirket ya da fikrî hakkın sahibinin bu tescili yaptırmak için Türk Patent ve Marka Kurumu’na başvurması gerekmektedir. Patentler 20 yıl boyunca korunurlar. Patent hakkını Türk Patent ve Marka Kurumu verir. Patentin korunması TÜRKPATENT’e yapılan başvurudan itibaren başlamaktadır. Faydalı modeller için koruma tescille sağlanır ve 10 yıl koruma altına alınabilir (TÜRKPATENT, 2019).

Telif Hakları:

“İlim ve edebiyat eserleri, müzik eserleri, sinema eserleri, grafik eserler, resim ve heykeller gibi güzel sanat eserleri telif haklarını konusunu oluşturmaktadır.” Bununla birlikte, ses sanatçıları, müzisyenler, sinema oyuncular, film ve müzik yapımcıları ile radyo ve televizyon kurum ve kuruluşları da hak sahibi olarak telif koruması kapsamına alınmaktadır. Bu eserlerin, eser sahibinin yaşadığı süre boyunca ve ölümünden sonra 70 yıl korunması kuralı vardır. Fikir ve sanat eserlerinin çoğaltılması, satış, kiralama, ithalat, ihracat gibi yöntemlerle dağıtılması, temsili, internet üzerinden erişime açılması ya da herhangi bir surette halka ulaştırılması için telif hakkı sahiplerinden yazılı izin alınması gerekmektedir. Telif haklarıyla korunan eserler, gerekli tescil koşullarını taşımaları suretiyle, sınai mülkiyet (marka, tasarım gibi) kapsamında da koruma altına alınabilir. Ülkemizde, dünyanın farklı ülkelerinde olduğu gibi, telif hakkı koruması için bir başvuruya veya tescile gerek yoktur. Koruma, eserin ortaya konulmasıyla birlikte başlar. Telif hakları konularının koordine edilmesi Kültür ve Turizm Bakanlığı’na bağlı Telif

Hakları Genel Müdürlüğü tarafından sağlanmaktadır (Telif Hakları, 2019).

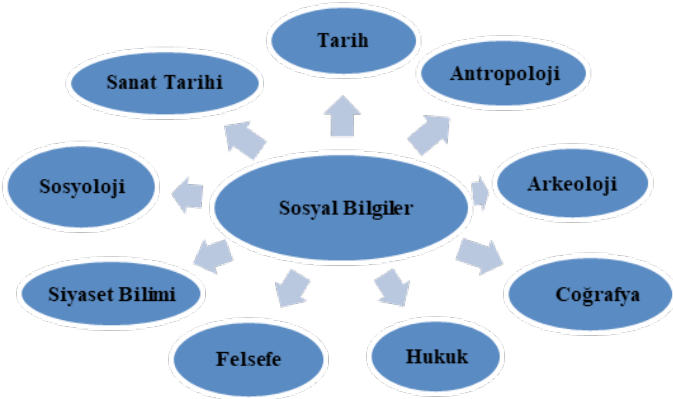
Sosyal Bilgiler, toplum bilimlerinden edindiği bilgileri işleyen bir alan olarak Fikrî Mülkiyet haklarıyla doğrudan ilişkilidir. Sosyal Bilgiler, bu kapsamda değerlendirilmeden önce ana çerçevesiyle ve yapılagelen tanımlar itibariyle şöyle ifade edilebilir:

Sosyal Bilgiler genel olarak insanı ve insan yaşamını konu alır (Safran, 2012, 4). Sosyal Bilgiler, 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler ile ana tanım ABD’de uzman Sosyal Bilgiler eğitimcilerinin üye olduğu National Council for the Social Studies (NCSS) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilim disiplinlerini, kişilerin onur ve şerefini muhafaza etmek maksadıyla meydana getirilen demokratik bir ortamda bireysel rolleri analiz eden, toplumsal olayları ve bireysel ilişkileri inceleyen faaliyet alanlarından oluşmaktadır. Sosyal Bilgiler alanında yapılan tanımlamaların ortak özelliği vatandaşlık konusuna vurgu yapmalarıdır (Öztürk & Otluoğlu, 2011, 5). Sosyal Bilimlerden beslenen Sosyal Bilgiler dersi, bu disiplinlerle sıkı bir bağ içerisinde.

Sosyal Bilimler, genel olarak insan ilişkilerini inceleyen toplumun insan üzerine etkilerini de inceler. Bu nedenle bu disiplinlere “Beşeri bilimler” de denilmektedir. Sönmez (2010)’e göre ise; sosyal bilimler, “*insan tarafından üretilen gerçek kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgilerdir.*” Bu anlamda sosyal bilimler, insanın insanla ve çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan bilgilerin insani ve toplumsal yönlerinin kanıtlama temel prensibi ile oluşturulan bilimler topluluğuna denilebilir (Tay, 2010; Keçe & Merey, 2011).



Şekil 1: Sosyal bilgiler programında yer alan sosyal bilim dalları

Sosyal Bilgiler dersinin Fikrî mülkiyet hukuku açısından mahiyetini anlamak için ekonomi ve hukuktan bahsetmek gerekmektedir.

Ekonomi, sınırsız insan isteklerinin sınırlı kaynaklarla en iyi ne şekilde karşılanabileceğini inceleyen bir bilim dalıdır (Ertek, 2006; Keçe & Merey, 2011, 115). Sosyal Bilgiler dersi amaçları arasında öğrencileri ekonomik kararlarıyla yüz yüze getirmek, tasarruflu tüketiciler ve ekonomi konularında doğru karar alabilmelerinde ihtiyaç

duyacakları beceri ve bilgiyle donanmalarına yardımcı olmak ve etkili vatandaş yetiştirmek yer almaktadır (Akhani, 2013).

Sosyal Bilgilerin esasını oluşturan etkili vatandaş kavramı, başkalarından yardım beklemeksizin etrafındaki sosyal ve çevresel sorunları çözebilen bireyleri ifade etmektedir. Etkili vatandaş; politik, sosyal ve ekonomik konularda bilgi ve becerisini günlük yaşamda kullanabilen ve pratiğe dönüştüren kişidir. Etkili vatandaşlık için gerekli bilgi ve beceriler ilköğretimde düzenli bir biçimde öğretilmezse sonraki dönemlerde öğrenilmesi zorlaşacaktır. Bu nedenle ekonomi, etkili vatandaşlık için genel eğitimin bir parçası olarak öğrenme deneyimlerini de kapsayacak bir şekilde Sosyal Bilgiler müfredatında olmalıdır (Seiter, 1989; Keçe & Merey, 2011, 115).

Hukuk genel olarak toplumsal hayatta bireylerin birbirleriyle ve toplumla olan ilişkilerini düzenleyen ve uyulması kamu gücü tarafından desteklenen sosyal kurallar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Hukukun yaygın tanımlarında bir diğerinde de devlet otoritesi kavramı önemli bir etken olarak vurgulanmaktadır. Bu tanıma göre hukuk, bireylerin ve toplumun ortak iyiliğini sağlamak amacıyla yetkili makam tarafından düzenlenmiş ve devletin yaptırım gücünün var olduğu sosyal kurallar bütünüdür (Bal, 2003; Sönmez, Erşi, Önlü & Polat, 2019, 907). Hukuk Sosyal Bilgiler için son derece önemlidir. Haklarını bilen ve başkasının haklarına saygı duyan vatandaşlar yetiştirmek için hayati önem arz eder.

Hak ve hukuk kavramları toplumdaki her bireyi ilgilendiren konulardır. Aynı zamanda demokratik bir toplumun temelini oluşturan hukuk, hukuk sistemi ve bu hukuk sistemini oluşturan kurumlar hakkında bilginin yayılması, vatandaşlık için temel bir gereksinimdir (Savage & Armstrong, 2000; Oğuz & Çakmak, 2018). Bu nedenle hukuk eğitimi giderek değer kazanmıştır. Bu da hukuk

okuryazarlığını daha önemli hâle getirmiştir. Hukuk okuryazarlığı toplumda hak arayışı, talebi, ceza ve yaptırımlar için önemli bir boyuttur. Hukuk kurallarının herkes için geçerli olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların kanunlar önünde eşit olduğunu nedenleri ile birlikte bilmeleri Sosyal Bilgiler dersinin özel amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2018).

Hukuk, insanların sosyal ilişkilerinde düzen tesis etmek, bu düzeni tesis ederken adalet, eşitlik, saygı gibi değerlerin de toplum içinde yaşayan bireylerin içselleştirilmesini sağlamak amacındadır. Ortaokul hukuk ve adalet dersi öğretim programındaki amaçlar ve yetkinlikler de hukukun bu esas amacına hizmet etme amacındadır. Bu dersler insanlara sadece hukuki bilgi ve becerilerin kazandırılması değil, bu becerilerin gündelik hayatlarıyla ilişkilendirilerek toplumsal düzenin yarınını da güvence altına almayı hedefler. Toplumsal roller açısından öğrenci rolünde olan birey hukukla ilgili temel kavram ve becerileri, okul ortamında öğrenerek günlük yaşamının bir parçası hâline getirebilirse, toplumsal hukuk ve adalet bilinci yerleşecek ve toplumsal ilişkilerde uyuşmazlıklar olabildiğinde azalacaktır (İrşi & Sönmez, 2019).

Sosyal Bilgilerde kendine yetebilen, özgün ve üreten bireyler yetiştirirken aynı zamanda başkasının ürettiklerine saygı gösteren bireyler yetiştirmeyi amaçlar. İyi vatandaş yetiştirme amacıyla öğretilen hukuksal kavramlar, Sosyal Bilgiler dersinde kazanımlarla verilmektedir. 4, 5, 6. ve 7. sınıflarda verilen konularla bu kazanımlar öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Fikrî mülkiyet hakları ile ilgili verilen kavramlar özellikle 6. sınıf “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. “SB.6.4.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.” kazanımıyla patent, telif, Fikrî ve Sanat Eserleri Kanunu, korsan vb. kavramlarla öğrencilere fikrî mülkiyet hakları tanıtılmaktadır (MEB, 2018).

Amaç

Araştırmamın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin fikrî mülkiyet hukukuna ilişkin görüşlerini almaktır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre fikrî mülkiyet nedir?
- Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre fikrî mülkiyet haklarının bilinmesi neden gereklidir?
- Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre fikrî mülkiyet hukukunun Sosyal Bilgilerle ilişkisi nedir?
- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin taklit ve korsancılığı engellemek için herhangi bir proje veya önerileri var mıdır?
- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin fikrî mülkiyet hukuku ile ilgili çalışmaları var mıdır?

YÖNTEM

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin fikrî mülkiyet hukukuna ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Bu tür araştırmalar, herhangi bir konuyu sınırlandırarak daha detaylı veri elde etmek için yürütülen araştırmalardır. Nitel araştırmalarda üzerinde çalışılan evren hakkında genel geçer yargılara ve genellemelere ulaşma kaygısı güdülmez. Bu tür araştırmalar, araştırılan konunun detayını anlamlı ve sistematik olarak ortaya koyar (Silverman; 2000; Balcı, 2005).

Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin

izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım & Şimşek, 2008, 39).

Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Fenomenoloji, bilinen fakat yeterli derecede malumat sahibi olunmayan durumları incelemeye yönelik bir araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Fenomenoloji, algı ve görüşlere yönelik izahlarda sıklıkla kullanılan bir araştırma modelidir (Creswell, 2014). Bu çalışmada fenomenoloji desenin kullanılması nedeni, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin fikrî mülkiyet olgusuna yönelik görüşlerine başvurulmuş olmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmının çalışma grubunu hukuk ve ekonomi dersi almış 20 Sosyal Bilgiler öğretmenin oluşturulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden faydalanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinde temel amaç, araştırmanın konusu kapsamına alınan birey, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda zengin bir bilgi toplamaktır (Maxwell, 1996; Özdemir, 2010). Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. *“Maksimum çeşitlilik örnekleme, göreceli olarak küçük bir örnekleme oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır.”* (Şimşek & Yıldırım, 2016). Patton’a göre (1987) maksimum çeşitlilik örnekleminin kullanılması, iki faydayı içerir: 1: örneklemin içindeki her halin kendi içinde ifade edilmesi, 2: farklı özelliklere sahip haller arasında oluşabilecek ortak noktaların belirtilmesi. Maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırma kapsamında incelenen problemle ilgili kendi içinde homojen durumların belirlenip araştırmanın bu durumlar üzerinde gerçekleşmesini ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2015). Bu araştırmanın çalışma grubunun belir-

lenmesinde; farklı illerde (Van, Hakkâri, Bitlis, Mardin, Muğla, Antalya ve Batman) görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin seçilmiş olması ve katılımcıların farklı mesleki deneyime sahip olmaları maksimum çeşitlilik örneklemeye argüman olarak tayin edilmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında farklı illerden seçilen 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 20 öğretmenden 8'i erkek 12'si kadındır. Araştırmaya katılan 20 öğretmenden 10'u 2 yıl, 6'sı 3 yıl, 2'si 5 yıl ve 2'si 6 yıl mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin fikri mülkiyet hukukuna ilişkin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Nitel yöntemle hazırlanmış konularda kapsayıcı ve derinlemesine bir bilgiye ulaşma çabası vardır. Bu nedenle araştırmacı sorularıyla katılımcıların öznel düşüncelerini ve gerçeği ortaya çıkarma çabasıdadır. Görüşme, araştırmaya katılmış olan kişilerin duygu ve düşüncelerini ifade etme şeklidir. Görüşme vasıtasıyla incelenen konu ile ilgili bireyin deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları, zihinsel algıları ve tepkileri gibi gözlenemeyen verilere ulaşılması amaçlanır. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşmesi şeklinde farklı görüşme teknikleri vardır (Yıldırım & Şimşek, 2008, 120; Sönmez & Alacapınar, 2011, 108 ve Karataş, 2015, 71.) Görüşme formu hazırlanırken dikkate alınması gereken ilkeler şöyle sıralanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2008, 128):

- *“Kolay anlaşılabilir sorular yazılması,*
- *Odak sorular hazırlanması,*
- *Açık uçlu sorular sorulması,*

- *Yönlendirmeden kaçınılması,*
- *Çok boyutlu türden sorular hazırlanması,*
- *Alternatif sorular ve sondalar hazırlanması,*
- *Farklı türden sorular oluşturulması,*
- *Soruların mantıklı bir biçimde düzenlenmesi*
- *Soruların geliştirilmesi.”*

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, 5 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formunun kapsam geçerliliği için görüşme formunun alan uzmanlarınca incelenmesi sağlanarak, görüşme formunun ilk hâlinde 8 soruya yer verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu, alan uzmanlarının görüşüne sunulup onay aldıktan sonra 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz yarıyılında 2 Sosyal Bilgiler öğretmeniyle formun pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sürecinden sonra görüşme formu tekrar uzman görüşüne sunulurken soru sayısı 5'e indirilmiştir. Hazırlanan görüşme formunun son hâli 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında çalışma grubuna alınan 20 Sosyal Bilgiler öğretmene uygulanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nitel veri çözümleme yaklaşımlarından betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, birçok veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin önceden belirlenmiş konu ve temalara göre özetlenmesini içeren nitel veri analiz türüdür. Görüşme yapılan kişilerden sık sık doğrudan alıntılar yapılmaktadır. Temel amaç bulguların doğrudan okuyucuya aktarılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2003; Özdemir, 2010).

Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen nitel verilerin sayısallaştırılması yoluna gi-

dilerek veriler frekanslarla birlikte yüzdelik değerleri ile sunulmuştur. Bulguların sunumunda öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular tablolar hâlinde frekans ve yüzdelik değerleri ile sunulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin fikrî mülkiyet nedir? sorusuna yönelik verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Fikrî Mülkiyeti Hakkında Görüşleri

Fikrî Mülkiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Özgün eserlerin korunumu	7	35
Eserin kişiye ait olması	5	25
Özgün eser üretme	4	20
Özgün eserleri izinsin kullanmama	3	15
Edebi eserlerde hukuki haklar	1	5
Toplam	20	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun (%35) fikrî mülkiyeti özgün olan tüm hakların korunması olarak ifade etmiştir. Öğretmenler fikrî mülkiyeti sırasıyla %25 (5) eserin kişiye ait olması, %20 (4) kişinin özgün bir ürün ortaya koyması, %15 (3) özgün olan ürün veya fikrin izinsiz kullanılmaması ve %5 (1) fikir ve edebi eserler üzerindeki hukuki haklar olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler *“fikrî mülkiyet hakları, fikrî çaba ve zekânın ürünlerini devlet otoritesiyle korumayı hedefleyen haklardır.”* (Soyak, 2005) tanımına uygun cevap vermişlerdir. Fikrî mülkiyet hakları ile ilgili öğretmen görüşlerinden örnek vermek gerekirse;

Ö1 kodlu katılımcı: “Bir kişinin veya topluluğun bilgi birikimi ve emeklerinin karşılığında kendilerine özgü bir ürün ortaya koyması ve bu ürünün tüm haklarının kendinde olmasıdır.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Ö4 kodlu katılımcı: “Kişi veya kişilerin emekle ortaya koymuş olduğu fikir ya da ürünlerin üzerindeki hukuki haklardır.” şeklinde belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin fikrî mülkiyet ile ilgili görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, bu konuda bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin fikrî mülkiyet haklarının bilinmesi neden gereklidir? sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Fikrî Mülkiyet Haklarının Bilinmesinin Gerekliliği

Fikrî Mülkiyeti Bilmek	Frekans (f)	Yüzde (%)
Gerekli değer verilmesi	8	40
Haklara saygılı bireyler yetiştirme	5	25
Emeğe saygı duyabilme	3	15
Teknoloji kullanımında emeğe saygı	2	10
Özlük hakkını bilip üretken olma	2	10
Toplam	20	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin hak sahibine gerekli değer verilmesi ve haklara saygılı bireyler yetiştirme cevapları çoğunluktaki cevaplardandır. Öğretmenlerin %40’ı (8) hak sahiplerine gerekli değer verilmesi, %25’i (5) haklara saygılı bireyler yetiştirme, %15’i (3) emeğe saygı duyabilmesi, %10’u (2) üretken davranırken kendi haklarını bilerek bir şeyler üretebilmek ve %10’nu (2) ise teknolojik açıdan gelişen dünyada bilginin kullanımında hak sahiplerini yok saymamak şeklinde görüş belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak bazı öğretmen görüşlerinden örnek vermek gerekirse;

Ö5 kodlu katılımcı: *‘‘Bu hakkın bilinmesi, özellikle öğretmenler tarafından bilinmesi ve öğrencilere öğretilmesi gerekir. Çünkü hayal dünyası çok geniş olan çocukların kendi fikirlerini koruması ve bunu nasıl yapılacağını bilmesi gerekir. Öğrencilerin gelecekte karşılaşabilecekleri fikir hırsızlığına karşı bilinçlendirilmiş olması gerekir ve neler yapacağını biliyor olması gerekir.’’* şeklinde açıklamıştır.

Ö9 kodlu katılımcı: *‘‘Fikrî mülkiyet haklarının bilinmesi başkalarının fikir ve emeklerine saygılı bir birey olmak için gereklidir. Tabii kendi haklarını bilmek açısından da önemlidir.’’* biçiminde açıklamıştır.

Öğretmenlerin konu ile ilgili ifadelerine genel olarak bakıldığında fikrî mülkiyet haklarını bilmeyi önemli gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin fikrî mülkiyet hukukunun Sosyal Bilgilerle ilişkisi nedir? Sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Fikrî Mülkiyet Hukukunun Sosyal Bilgiler İle İlişkisi

Fikrî Mülkiyet ve Sosyal Bilgiler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilimsel ahlak	8	40
Bilinçli bireylerin yetiştirilmesi	7	35
Hakların kullanımı	3	15
Sosyal haklarını bilip başkalarına saygılı olma	2	10
Toplam	20	100

Tablo 3 incelendiğinde bilginin çalınmadan edinilebilmesi (bilimsel ahlak) öğretmenler tarafından en çok verilen cevap olmuştur. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi hak ve sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirirken aynı zamanda başkalarının da hak ve sorumluluklarına saygı duyan, bilinçli üretici ve tüketici bireyler yetiştirir. Öğretmenlerin %40’ı (8) bilgiyi çalınmadan edinebilmeyi bilme (bilimsel ahlak), % 35’i (7) bilinçli üretici ve tüketiciler yetiştirme, %15’i (3) hakların kullanımı, % 10’u (2) sosyal haklarını bilen bireyler yetiştirirken aynı zamanda başkalarının da

haklarını çiğnemeyen bireyler yetiştirmek şeklinde görüş belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak bazı öğretmen görüşlerinden örnek vermek gerekirse;

Ö3 kodlu katılımcı: “*Sosyal Bilgiler konu kapsamı bakımından incelendiği zaman hak, hukuk ve hürriyet kavramlarını içinde barındırır. Bu kavramaları öğrencilere öğretecek olanla Sosyal Bilgiler öğretmenleridir. Hatta bizler aynı zamanda birer sosyal bilimci olarak çocuklara haklarını ve bu haklarını nasıl koruyacaklarını öğretmekle yükümlüyüz.*”

Ö11 kodlu katılımcı: “*Bilimsel düşünmeyi esas alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmelidir. Günümüz teknoloji dünyasında bilginin çalınmadan ahlaklı bir biçimde alınmasında yol gösterici Sosyal Bilgiler dersidir. Fikrî mülkiyet haklarının bilinmesi bu bağlamda öğrenciye yol gösterici olacaktır.*” biçiminde belirtmiştir.

Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinden yola çıkarak Sosyal Bilgiler dersinin amaçları ve içerdiği konular gereği fikrî mülkiyet hakları ile yoğun bir ilişki içinde olduğu ve fikrî mülkiyet hakları konusunda öğrencinin bilinçlendirilebileceği önemli bir ders olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin taklit ve korsancılığı engellemek için herhangi bir proje veya öneriniz var mıdır? Sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Taklit ve Korsancılığı Engelleme Konusundaki Önerileri

Taklit ve Korsancılığı Engelleme	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cezaların artımı	5	25
İlgili kurumların ortak hareketi	4	20
Kamu spotlarını yayma	3	15
Tanınmış kişilerin katılımı	3	15
Sözlü iletişim araçlarının kullanımı	2	10
Ürün maliyeti kontrolü	2	10
Öğrencilere hak sahibi olma imkânı	1	5
Toplam	20	100

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu korsancılığa karşı daha sıkı denetimlerin olması gerektiğini ve cezaların caydırıcılığının artırılması gerektiğini belirtmektedirler. Eser ve fikirlerin hukuksal yollarla korunması gerektiği ve çalınmalarına karşı birlik olunması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin %25'i (5) korsancılığa karşı cezaların caydırıcılığı artırılmalı, %20'si korsancılığa karşı devlet ve sivil toplum örgütlerinin ortak hareket etmesi, %15'i (3) halk tarafından tanı-nıp sevilen kişilerin bu konuyla ilgili projelere katılması, %15'i (3) kamu spotlarının yaygınlaştırılması, %10'u (2) bilgilendirme amaçlı konferans ve seminerlerin verilmesi, %10'u (2) piyasadaki ürün maliyetlerinin düzenlenmesi, %5'i (1) ise öğrencilere hak sahibi olma hakkının verilmesi şeklinde görüş belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak bazı öğretmen görüşlerinden örnek vermek gerekirse;

Ö4 kodlu katılımcı: *“Öncelikle yapılan bu suça karşı cezaların artması gerekir. Küçük cezalarla caydırıcılık sağlanamaz. İkincisi ise korsan ürünlere daha ucuz diye yönelir. Bu yüzden fiyatlarda düzenlemeye gidilmelidir.”*

Ö15 kodlu katılımcı: *“Kamu spotlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Konu ile ilgili hukukçuların halkı bilinçlendirmesi gerekir.”*

Öğretmenlerin taklit ve korsancılığı engellemek için yaptıkları önerilere genel olarak bakıldığında hem bireysel, toplumsal hem de devlet eliyle bu konuda çeşitli düzenlemelerin yapılması gerektiğine yönelik öneriler sundukları görülmüştür. Öğretmenlerin fikrî mülkiyet hukuku ile ilgili çalışmalarınız var mıdır? Sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Fikrî Mülkiyet Hukuku İle İlgili Çalışmaları

Fikrî Mülkiyet Hukuku İle İlgili Çalışmalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Aktif katılımda bulunmama	13	65
Sosyal Bilgiler dersinde özgün ürün sağlama	4	20
Uzman kişi desteği	3	15
Toplam	20	100

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (13, %65) fikrî mülkiyet hukuku ile ilgili herhangi bir çalışma veya proje yapmadıkları görülmektedir. Öğretmenler bu konuda az da olsa sırasıyla Sosyal Bilgiler dersinde özgün ürün sağlama (4,%20), uzman desteği sağlama (sınıfa avukat getirme) (3,%15) gibi çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir. Fikrî mülkiyet hakları üzerine genel geçer bilgiye sahip olmalarına rağmen öğretmenlerin çoğunluğu konu hakkında bir proje veya çalışma yürütmemektedirler. Konu ile ilgili olarak bazı öğretmen görüşlerinden örnek vermek gerekirse;

Ö8 kodlu katılımcı: “*Sosyal Bilgiler dersinde konu ile ilgili; en iyi slogan, en iyi proje yarışması, hırsızlığa hayır gibi etkinliklerle öğrencilerimde farkındalık oluşturmaya çalışmaktayım.*” gibi bilinçlendirme çalışmaları yapılmaktadır.”

Ö7 kodlu katılımcı: “*Benim herhangi bir çalışmam bulunmamakla birlikte konunun uzman kişilerce anlatımın faydalı olacağı inancındayım.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri fikrî mülkiyet hakları üzerine genel geçer bilgiye sahip olmalarına rağmen çoğunluğu konu hakkında herhangi bir proje veya çalışma yürütmemektedirler.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bilgi toplumu ve global dünyada fikrî mülkiyet haklarının bilinmesi büyük önem arz etmektedir. Bugün bir ülkenin bilim, sanat, ekonomi olarak ilerleyip dünya ülkeleri ile yarışa girebilmesi için fikrî mülkiyet haklarının en iyi şekilde bilinmesi ve korunması gerekmektedir. Çünkü üretici bireylerin kendisini güvende hissetmesi gerekmektedir.

Fikrî mülkiyet hukukunun işlemesi sadece cezalarla sağlanamaz. Bu konuda toplumun bilinçlendirilmesi yargı, idari birimlerinin de çalışması gerekmektedir. Toplumun bilinçlendirilmesi ve fikrî mülkiyet kültürünün oluşması için uygulamadaki sorunların çözümlenmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin fikrî mülkiyetin ne olduğu konusundaki görüşlerinden yola çıkarak bu konuda bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Bu konuda bilgi sahibi olan öğretmenlerin bilinçli nesiller yetiştirebileceği unutulmamalıdır.

İrşi & Sönmez (2019), hukuk ve adalet dersinin öğrenciler açısından bakıldığında faydalı olduğu, bu derslerin hukuk, adalet, hak, sorumluluk bilincinin yerleşmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Hukuk ve adalet dersi hem eğitsel hem de hukuki sistem açısından bilinçli nesiller yetiştirilmesini sağlamaktadır. Fikrî mülkiyet haklarının bilinmesi ve korunması hukuk ve adalet derslerinin öğrencilerin hayatına girmesiyle daha da önem kazanacaktır. Hem özel amaçlar, kazanımlar, beceriler hem de özellikle “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanının içeriği göz önünde bulundurulduğunda Sosyal Bilgiler dersinin fikrî mülkiyet hukuku açısından ilkökul ve ortaokul düzeyinde hukuk ve adalet derslerinin işlevini göreceği aşikârdır.

Öğretmenlerin fikrî mülkiyet hukukunun bilinmesi gerektiğine ilişkin görüşleri hukuk okuryazarlığının Sosyal Bilgiler dersindeki önemi ortaya koymaktadır. Öğretmenler tarafından belirtilen hak sahibine gerekli değerin verilmesi ve haklara saygılı bireyler yetiştirme gibi ifade-

leri hak ve hukuk kavramlarının etkin birey yetiştirmedeki önemini ortaya çıkarması açısından önemlidir.

Sosyal Bilgilerde fikrî mülkiyet haklarının verilmesi daha bilinçli ve haklarını koruyup kullanan bir nesil yetiştirecektir. Fakat bunun sadece Sosyal Bilgiler dersiyle olmayacağını bilmek gerekir. Fikrî mülkiyet haklarının daha iyi anlaşılması, Sosyal Bilgilerin hukuk okuryazarlığı becerisiyle geliştirilebileceği ön görülmekle beraber toplumun geri kalanının da bu konuda bilinçlendirilip eğitilmesi gerekmektedir. Sosyal Bilgilerde hukuk okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmalarda sadece ders kapsamında değil aynı zamanda okul idaresi, veli ve öğrenci birlikteliği ile hakların öğrenilip günlük yaşamda kullanılabileceği öngörülmüştür. (Haçat & Çakmak, 2018; Sönmez & İrşi, 2019).

Yıldırım (2016)'ın belirttiğine göre Sosyal Bilgiler dersinde sadece 6. sınıf programında “Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.” kazanımı ele alınan bu konuya aynı zamanda İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde de değinilmiştir. Fikrî mülkiyet hukukunun disiplinler arası yaklaşımla öğretilmesi ve benimsetilmeye çalışılması, bu konuda bilinçli nesiller yetişmesi adına önemlidir.

Öğretmenler Sosyal Bilgilerle fikrî mülkiyet hukukunu bilimsel ahlak, bilinçli, hak ve sorumluluklarını bilen ve kullanan nesiller yetiştirmeyi amaçlaması açısından ilişkilendirmiştir. Sosyal Bilgiler dersi hak ve sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirirken aynı zamanda başkalarının da hak ve sorumluluklarına saygı duyan, bilinçli üretici ve tüketici bireyler yetiştirir. Fakat öğretmenlerin çoğu Sosyal Bilgiler derslerinde fikrî mülkiyet hukukunu geliştirmeye yönelik herhangi bir çalışma ve proje yapmadığını belirtmiştir. Bu konuda çalışma yapan az sayıda öğretmen, bu derste özgün ürün sağlama ve sınıfa uzman kişi getirme gibi çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri fikrî mülkiyet hukuku üzerine; üniversitelerde fikrî mülkiyet hakları üzerine daha fazla durulması, buluş ve araştırmaların kullanımında hakların kişiye aitliğinin araştırılması, korsancılığa karşı daha duyarlı bir eğitim için birlikte çalışılması, sivil toplum örgütlerinin halkı bilinçlendirmesi, fiyat düzenlemelerinin yapılması, okullarda hukuk okuryazarlığı ve finansal okuryazarlık kapsamında verilen ders ve kazanımların çoğaltılması, hukuk, ekonomi derslerin eğitim fakültelerinde verilirken projelerle somutlaştırılmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Fikrî mülkiyet hukukunun disiplinler arası yaklaşımla öğretilmesi ve öğrencilere benimsetilmeye çalışılması, bu konuda bilinçli nesiller yetişmesi adına önemli olacaktır.

Kurum ve kuruluşların sisteme daha çok dâhil olup sivil toplum örgütleriyle halkı bilinçlendirmesi gerekmektedir. Böylece okul ve veli benzer tutumlar sergileyebileceklerdir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenler hak, hukuk, patent, fikrî mülkiyet vb. kavramları hukuk okuryazarlığı ile açıklayabilmişlerdir. Bundan dolayı fikrî mülkiyet kavramının daha erken dönemlerde somutlaştırılarak öğrencilere verilmesi kavramın öğrenilmesine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akhan, N. E.(2013). Adım adım ekonomi okuryazarlığı: Sosyal Bilgiler dersleri için alternatif yollar, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (14), 1308–9196.
- Arıkan, A. S. (2007). Avrupa Topluluğu’nda fikrî-sınai mülkiyet hakları ve son gelişmeler. Ankara. *Avrupa Çalışmaları Dergisi*,7,(1),149-173.
- Bal, H. (2003). *Hukuk sosyolojisi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ertek, T. (2006). *Temel ekonomi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- EUIPO. (2019). Avrupa Birliği Fikrî Mülkiyet Ofisi. <https://www.euiipo.europa.eu/> adresinden 12.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı (2019). Bitkisel Üretim Genel Müdürlüğü. <https://www.tarimorman.gov.tr/BU-GEM> adresinden 12.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Gökovalı, U. ve Bozkurt, K. (2006). Fikrî ve sınai mülkiyet hakkı (Fsmh) olarak patentler: dünya ve Türkiye açısından tarihsel bir bakış. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 17.
- Haçat, S. ve Çakmak, M. A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler eğitimi çerçevesinde hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 919-940.
- İrşi, E. ve Sönmez, Ö. F. (2019).Ortaokul hukuk ve adalet dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,27(4), 914-917.

- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-85.
- Keçe, M. ve Merey, Z. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler kazanımlarının Sosyal Bilimler disiplinlerine ve disiplinlerarası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 110-139.
- Marczyk, G., DeMatteo, D. and Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- MEB (2005). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. ve 6. Sınıf Öğretim Programları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- OECD (1997). *Patents and innovation in international context*. OCDE/ GD (97) 210, Paris, 5.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2011). *Sosyal Bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. (4. Baskı), Ankara: PEGEM Akademi.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Safran, M. (2012). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. (2. Baskı), Ankara: PEGEM Akademi.
- Savage, T. V. and Armstrong, D. G. (2000). *Effective teaching in elementary social studies*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Seiter, D. M. (1989). Teaching and learning economics. (Eric Identifier: Ed304396). <http://www.ericdigests.org/pre-9210/economics.html>, adresinden 27.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage.

- Soyak, A. (2005). Fikrî ve sınai mülkiyet hakları: tanımı, tarihsel gelişimi ve GOÜ'ler açısından önemi. *Legal Fikrî ve Sınai Haklar Dergisi*, 1(1),11-30.
- Sönmez, Ö. F., İrşi, E., Önlü, M. ve Polat, U. (2019). 2018 Ortaokul öğretim programlarının hukuk okuryazarlığı açısından incelenmesi. *KEFAD*, 20(2), 907-915.
- Sönmez, V. (1996). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. (Yenilenmiş 6. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Tay, B. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretiminin dün ve bugün ve yarın*. Refik Turan ve Kadir Ulusoy, *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (s. 5-22). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Telif Hakları (2019). <http://www.telifhaklari.gov.tr/>, 15.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- TÜRKPATENT (2019). Patent. <https://www.turkpatent.gov.tr/TURKPATENT/> adresinden 15.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- TÜRKPATENT (2019). Türk Patent ve Marka Kurumu. <https://www.turkpatent.gov.tr/TURKPATENT/> adresinden 12.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- WIPO (2019). Dünya fikrî mülkiyet teşkilatı. <https://www.wipo.int/portal/en/index.html> adresinden 12.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- WTO (2019). Dünya Ticaret Örgütü. https://www.wto.org/english/docs_e/legal_e/legal_e.htm adresinden 12.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, G. (2016). *Vatandaşlık yeterlikleri bağlamında orta-
okul ekonomi okuryazarlığı standartlarının belirlenmesi
ve öğretim programlarındaki yerinin incelenmesi*. Dok-
tora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.



Bölüm 3

MÜZİK EĞİTİMİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME: KAVRAMSAL BİR ÇERÇEVE ÖNERİSİ¹

Gülce COŞKUN ŞENTÜRK

¹ Bu çalışma Gülce COŞKUN (2011)' un “Eleştirel Düşünme Eğitiminin Müzik Eğitiminde Performansa Etkisi” adlı doktora tezinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Çalışmada bahsi geçen tezin sonuçlarından yola çıkılmış ve tezin bazı bölümlerinden doğrudan alıntılar yapılarak müzik eğitiminde eleştirel düşünme öğretimine yönelik bir ders örneği hazırlanmıştır.

GİRİŞ

Eğitim kavramı, bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlama sürecinde doğrudan ya da dolaylı olarak karşımıza çıkar. Eğitim, bütün yönleri ve bütün işlevleriyle; bireye sosyal, ekonomik ve kültürel bakış açıları kazandırarak, bireyin sürekli olarak değişmesini ve gelişmesini sağlar. 21. yüzyılda; sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlardaki hızlı değişim, eğitim alanına; dolayısıyla bireylere de yansımaktadır. İşte bu sebeple eğitimin tanımı, eğitimin amacı, çağın gereklerine göre hızla yeniden şekillenmekte ve eğitimde yapılanma çalışmaları önemli bir ivme kazanmaktadır.

Eğitim ve öğretimin temel amacı bireyin doğruyu bulmasını ve kendini yetiştirmesini sağlamaktır. Doğruyu bulma çabası içerisinde elde edilmeye çalışılan bilginin en güvenilir kaynaklardan elde edilmesi ve bilginin geçerli ve güvenilir olması ancak düşünme ile sağlanabilir. Dolayısıyla düşünmenin geliştirilmesi ile daha doğru, daha güvenilir ve daha sağlıklı bilgiye ulaşılabilir. Özellikle yaşadığımız dijital dünya içerisinde bilginin oldukça artması, gerçek ve yansız bilgiye ulaşabilmenin oldukça zorlaşmış olması kişinin düşünme sistemini en aktif şekilde kullanmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda bireylerde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, akıl yürütme, problem çözme, analiz edebilme gibi becerilerin gelişmesi oldukça mühimdir.

Günümüzde gerek Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kademelerinin öğretim programları gerekse de yükseköğretim lisans ve lisansüstü öğretim programları incelendiğinde hepsinin temelinde eleştirel düşünme kavramına dikkat çekildiği ve eleştirel düşünme eğitiminin öneminden bahsedildiği görülmektedir. 21. yüzyılda herhangi bir bilim dalı fark etmeksizin tüm bilim alanlarında ve eğitimin her aşamasında, düşünme yetileri gelişmiş, yaratıcı, üretici, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek

hedeflenmektedir. Bu kapsamda eleştirel düşünmenin öğretilmesi ve uygulanması önem arz etmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin özellikle herhangi bir bilim dalı belirtmeksizin tüm disiplinlerde uygulamaya dönük olarak geliştirilmesi yaşadığımız çağda bir gereklilik oluşturmaktadır.

Eleştirel düşünme konusunda yapmış olduğu çalışmalarıyla tanınan Paul (1992), eleştirel düşünmeyi “kişinin kendi düşünmesini iyileştirmek için, düşünme eylemini gerçekleştirirken bunun üzerinde düşünmesi” olarak tanımlamakta ve bu tanımda iki şeyin oldukça önemli olduğunu belirterek, bu ifadeleri şu şekilde açıklamaktadır;

- Eleştirel düşünme sadece bir düşünme değil, aynı zamanda kendi kendini geliştirmek için nelerin gerekli ve etkili olduğunu ortaya çıkarmaktır.
- Kendi kendini geliştirme ise, bireyin düşünürken kullanacağı standartlar konusundaki becerisiyle ilgilidir. Bir diğer deyişle, standartlar yoluyla kendi düşünme biçimini geliştirmesidir.

Yapılan araştırmalar, eleştirel düşünmenin yaşamın her alanında; sosyal, kültürel, ekonomik ya da akademik yaşamda ne kadar önemli olduğunu açıkça göstermektedir. (Aybek, 2006; Akbıyık, 2002; Can ve Kaymakçı, 2015; Deniz, 2003; Kökdemir, 2003; Kürüm, 2002). Eleştirel düşünme eğitiminin öğretim programlarında yerini alması öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin bu eğitimi almış olmasını zorunlu kılmaya yöneltilmektedir. Bu sebeple gerek mesleğe hazırlanırken gerek de hizmet içi eğitim sürecinde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimi alması, sürekli olarak kendini geliştirmesi ve yenilemesi beklenmektedir. Çünkü yeni öğretim programlarında öğretmenin; derste yorumlama, alternatif görüş araştırma, sorunları ortaya çıkarma, keşfetme, eleştirme, değerlendirme süreçleri üzerinde durma, yöntem çeşitliliğine gitme ve problem çözmeye dayalı öğretim yöntemlerine yer verme

vb. becerileri yaparak öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif hale getirmesi, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye imkân sağlaması beklenmektedir.

Eğitim sürecinin tüm kademelerinde ve tüm öğretim programlarında önemle altı çizilen eleştirel düşünme eğitimi müzik eğitiminde de oldukça önemli bir yere sahiptir. “Bireyin müzikal davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla planlı ve sistematik şekilde müzikal yeni davranışlar kazandırma, geliştirme, dönüştürme olarak tanımlanabilen müzik eğitimi, bireylerin becerilerini geliştirmekle bir taraftan kişisel gelişimine katkı sağlarken, diğer yandan bireyi topluma hazırlamakta, bireysel kazanımlarını sosyal statüsüne yansıtarak birlikte hareket etme bilincini geliştirmektedir. Müzikal birikimler, beceriler ve davranışlar, bireyleri çevresine daha duyarlı, daha bilinçli ve daha faydalı hale getirmektedir” (Akyürek, 2017, s.394).

Birey kazandığı birikim ve becerileri sosyal statüsüne yansıtarak toplumla buluşturduğunda diğer bir deyişle öğretmen olduğunda, tüm bilgi birikimini aktarmaya hazırdır. Müzik eğitiminde alanıyla ilgili yeterliklerin farkında olan bir öğretmen öğrencilerine aktaracağı bilgiyi sadece kendi alanının perspektifinden değil tüm disiplinler çerçevesinden vermeye çalıştığında ve öğretim programını mantık bileşenleriyle oluşturduğunda öğrencilerini pasif birer alıcı olmaktan kurtarıp aktif bir öğrenen olarak yetiştirebilir. Özellikle öğrencilik döneminde eleştirel düşünme çerçevesinde müzik eğitimi alma şansı yakalamış bir müzik öğretmeni, öğretmenlik mesleğinde de nelerin gerekli ve etkili olduğunu ortaya koymak için tüm zihinsel süreçleri tamamlayacak ve öğrencileri için en etkin öğretim programını uygulayacaktır.

Müzik eğitiminde uygulamaya yönelik derslerin oldukça fazla olması, teorik derslerdeki bilginin uygulamalı derslere transfer edilerek sahnelenmesi, öğrenilen bilginin aktif kullanımını ve düşünsel süreçlerle aktarımını gerekli

kılmaktadır. Müzik eğitimi alan öğrencilerin bir uygulama ile ortaya koyduğu ürün aslında aldığı tüm eğitimin analiz edilerek sentezlendiği bir çıktıdır. Örneğin müzikal bir dinleti hazırlığında olan bir öğrenci seslendireceği eserde sadece çalgısını çalmamaktadır. Seslendirdiği eserin bestecisi, eserin yazıldığı dönemin stil özellikleri, eserin armonik ve biçimsel analizi, eserin yorumlanmasında büyük önem taşımaktadır. Öyle ki eserin yorumlanma aşamasında aynı eserin farklı sanatçılardan ve farklı çalgılardan seslendirilmiş hallerinin dinlenmesi, bireyin yorum farklılıklarını inceleyerek kendi yorumunu oluşturmaya olanak sağlamaktadır. İşte tüm bu analizlerin, sentezlerin, yorum farklılıklarının ve karar verme süreçlerinin içinde müzik eğitimi alan bireyler aslında gizil bir eleştirel düşünmenin içerisinde. Bu kapsamda eleştirel düşünme ile iç içe ve bağlantılı olduğu düşünülen müzik eğitimi sürecine, bilinçli olarak dâhil edilen eleştirel düşünme eğitiminin, müzik eğitiminde performansı arttıracak düşünülmemektedir. Bu kapsamda Coşkun (2011)'ün "Eleştirel Düşünme Eğitiminin Müzik Eğitiminde Performansa Etkisi" adlı doktora çalışmasında deneysel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre bir araştırma deseni oluşturulmuş ve deney grubuna 10 hafta boyunca eleştirel düşünme eğitimi verilmiştir. Çalışmanın sonucunda eleştirel düşünme programı uygulanan deney grubu ile eleştirel düşünme programı uygulanmayan kontrol grubunun "eleştirel düşünme eğitimi" son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Deney grubunun son test puanları ortalaması ön test puanları ortalamasına göre oldukça yükselirken, kontrol grubunun son test puanları ortalaması ön test puanları ortalamasıyla karşılaştırıldığında ortalamanın sabit kaldığı görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak verilen eleştirel düşünme eğitimiyle, öğrencilerin müzikal performanslarının oldukça arttırdığı tespit edilmiştir. Bu araştırma ekseninde deneysel olarak ortaya konmuş

olan performans artışını müzik eğitiminde daimi olarak sağlayabilmek için uygulama örneklerinin oluşturulması gerektiği düşünülmüştür.

Bu düşüncelerden yola çıkarak gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı müzik eğitimi çerçevesinde eleştirel düşünmenin kullanılmasına yönelik uygulama örnekleri sunarak; bu yolla eleştirel düşünmeyi müzik eğitiminde işlevsel olarak kullanabilmek için öneriler oluşturmaktır.

Çalışmanın; eğitimcileri ve öğrencileri müzik öğretimi sürecinde düşünmeye teşvik etmesi ve eleştirel düşünmenin müzik eğitiminde daha işlevsel olarak kullanılmasına olanak sağlaması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada, müzik eğitimi kapsamında eleştirel düşünme nasıl kullanılabilir? sorusu bağlamında müzik eğitime yönelik eleştirel düşünme basamakları ve uygulama örnekleri kavramsal bir çerçevede önerilmektedir. Bu yönü ile çalışma teorik boyutta bir özel durum çalışması olarak nitelendirilebilir. Bu çerçevede ele alınan örnekler “müzik eğitiminde eleştirel düşünmenin kullanılmasına yönelik öğrenme etkinlikleri çerçevesi” olarak isimlendirilmiştir.

Müzik Eğitiminde Eleştirel Düşünmenin Kullanılmasına Yönelik Öğrenme Etkinlikleri Çerçevesi

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve etkin olarak kullanılmasının gerekliliğine yönelik olarak tüm çalışmalar ve araştırmacılar fikir birliği içerisinde iken eleştirel düşünmenin yaşantıya nasıl dâhil edileceği hususunda fikir farklılıkları vardır. Literatür incelendiğinde eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik olarak

dört temel öğretiden söz edilmektedir. (Vural ve Kutlu, 2004; Akt. Kurnaz, 2013, S. 46)

- Konu tabanlı öğretim
- İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi (konuya entegre etme)
- Beceri temelli öğretim (genel yaklaşım)
- Karma öğretim

Bahsedilen bu dört öğretinin ortak amacı eleştirel düşünmenin yaşantıya dahil edilmesidir. Konu tabanlı öğretimde eleştirel düşünme eğitimi konuya paralel olarak işlenirken, içerik temelli öğretimde eleştirel düşünme konu alanı ile bütünleşmektedir. Beceri temelli öğretimde ise hiçbir konu alanına bağlı olmadan sadece düşünme becerisinin geliştirilmesine odaklanılmalı ve düşünme becerisi alana transfer edilmelidir. Diğer taraftan karma öğretimde konu tabanlı ve beceri temelli yaklaşımın birlikte kullanılması önerilmektedir. Eleştirel düşünmenin bir konu alanı ile bütünleştirilerek öğretilmesini sağlayan içerik temelli öğretimin müzik eğitiminde daha uygulanabilir olduğu düşünülmektedir. Paul ve Elder (2001)’a göre ; “konu alanı düşünme aracılığıyla, düşünme de konu aracılığıyla öğrenilir” (Akt: Kurnaz, 2013, s. 49)

Bu bağlamda müzik eğitiminde eleştirel düşünmenin kullanılmasına yönelik bir etkinlik çerçevesi oluşturma amacıyla yapılan bu çalışmada; “içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi” ne uygun olarak bir ders önerisi hazırlanmıştır.

Aşağıda müzik eğitiminde performansı arttırmak amacıyla bireysel çalgı dersinde kullanılabilecek eleştirel düşünme etkinlik örneği yer almaktadır. Yapılacak örnek tüm çalgıların öğrenimi için de aktarılabilecek nitelikte olmasının yanı sıra müzik eğitiminin uygulamaya yönelik birçok dersine transfer edilebilir olarak hazırlanmıştır. Etkinlik örneğinde Kurnaz (2013, s. 70) tarafından hazırlanan “İçerik temelli sosyal bilgiler etkinlik plan”ından

kılavuz olarak yararlanılmış ve müzik eğitimi temelinde yeni bir etkinlik şablonu hazırlanmıştır.

Tablo 1. İçerik Temelli Müzik Öğretimi Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: Seslendirilen eserlerin analizi ve yorumlanması

Süre: 50 dk.

Düzey: Lisans 3

Terimler: Barok dönem, biçimsel form, enstrüman.

Kazanımlar:

İçerik ile ilgili kazanım:

- Eseri analiz eder ve değerlendirir.
- Eseri dönem özelliklerine uygun özgün bir yorumla seslendirir.

Konu ile birlikte sergilenecek düşünme becerileri:

- Benzerlikler yoluyla akıl yürütme
- Disiplinler arası ilişki kurma
- Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme
- Eleştirel dinleme

Ek beceriler:

- Not alma becerisi
- Araştırma – İnceleme becerisi

Transfer Süreci İle İlgili Kazanımlar:

- Bu derste edindiği bilgileri armoni, işitme, orkestra, müzik tarihi vb. müzik eğitiminin birçok dersinde kullanır.
- Derste kullandığı eser çözümleme stratejilerini ders dışı bireysel çalışma süreçlerinde kullanır.

- Çalıştığı eserlerin yorumlarını farklı sanatçılardan dinlerken dersteki kazanımlarını farklı bakış açılarıyla ilişkilendirir, analiz eder ve değerlendirir.

Metod:

- Araştırma inceleme
- Yapılandırılmış sorgulama
- Tartışma

Araçlar:

1. Çalışma yaprakları

Çalışma yaprağı 1: Esere genel bir bakış	
	Belirtiniz/ İşaretleyiniz
Eserin tonunu belirleme	*
Eser içinde sıklıkla uğranan tonları belirleme	*
Eserin hız ve ifade biçimlerini dikkate alma	*
Eserin müziksel stilini belirleme	*
Nüansları fark etme ve belirginleştirme	*
Eser içinde kullanılan teknikleri belirleme	*
Eser içinde kullanılan egzersizleri belirleme	*

*İlgili alana tespit edilen, araştırılan, hatırlanan ya da belirlenen bilgiyi not ediniz.

Çalışma yaprağı 2: Eserin armonik, melodik ve ritmik yapısını analiz etme			
Ritmik yapıları analiz etme			
Yapı*			
Geçtiği Ölçüler			
Melodik yapıları analiz etme			
Yapı*			
Geçtiği Ölçüler			

Armonik yapıları analiz etme			
Yapı*			
Geçtiği Ölçüler			

*Ritmik, armonik ve melodik yapı örneği ilgili kutucuğa yazılmalı ve aynı yapının tekrar edildiği ölçüler tespit edilerek altına ölçü sayıları yazılmalıdır.

Çalışma yaprağı 3: Eserin dönem özelliklerini fark etme	
Eserin hangi dönem eseri olduğunu belirleme	*
Eserin ait olduğu dönemdeki stil özelliklerini hatırlama	*
Eserin ait olduğu dönemdeki diğer çalgıları, eserleri ve bestecileri hatırlama.	*
Eserin bestecisi ve bestecinin diğer eserleri hakkında genel bilgi edinme.	*
Eserin ait olduğu dönemde resim, mimari vb. diğer sanat alanlarındaki gelişmeleri hatırlama.	*

*İlgili alana tespit edilen, araştırılan, hatırlanan ya da belirlenen bilgiyi not ediniz.

2- Eserin seslendirilmesine yönelik konser video örnekleri.

Etkinlik 1: (Analiz: Benzerlik/ Farklılık)

1. Çalışma yaprakları 1, 2 ve 3 kullanılarak eserin detaylı analiz edilmesi.
2. Eserin analizinde nota kenarına notlar alma.
3. Aşağıdaki tablonun doldurulmasını isteme.

Armonik açıdan <u>benzerlikleri</u> belirleme (renkli kalemle)	
Armonik açıdan <u>farklılıkları</u> belirleme (renkli kalemle)	
Melodik açıdan <u>benzerlikleri</u> belirleme (renkli kalemle)	
Melodik açıdan <u>farklılıkları</u> belirleme (renkli kalemle)	
Ritmik açıdan <u>benzerlikleri</u> belirleme (renkli kalemle)	

Ritmik açıdan <u>farklılıkları</u> belirleme (renkli kalemle)	
Müziksel yapıların ifade biçimi için semboller yaratma	
Nüansları fark etme ve belirginleştirme	
Eseri temalara göre bölümlere ayırma	
Eserin form ve biçim özelliklerini belirleme	
Eserin çalınması sırasında zorlanılan yapıların tespit edilmesi ve analiz edilmesi	
Zorlanılan yapıların çözümlenmesine yönelik olarak armonik, melodik ve ritmik çözümlemenin yapılması	
Zorlanılan müzikal yapıya yönelik küçük bir egzersiz oluşturulması	

4. Benzerlikler arasındaki en önemli / belirgin yapılar hangileridir?

Etkinlik 2: (Sentez/ Değerlendirme: Seslendirme)

1. Analiz edilen eserin seslendirilme çalışması.
2. Benzer yapıdaki ritmik, armonik ve melodik yapıların farklı nüanslarla seslendirilmesi.
3. Zihinsel tekrar yapılması.
4. Çalışılan eserin video ve ses kayıtlarına ulaşarak eserin dinlenilmesi.
5. Eserin farklı sanatçılardan dinlenerek sanatçıların yorum farklılıklarının belirlenmesi.
6. Tüm yorumların sentezlenmesi ve öğrencinin eseri yorumlama çalışması yapması.

Nasıl Düşündüğümüzü Düşünme...

- Öğrenciye kendi düşünme şekillerinin farkına varmasına yardımcı olacak şekilde doğrudan sorular sorulur.

- Bu çalışmadaki amacım neydi?
- Amacıma ulaştım mı?
- Bu çalışmada benim için zor olanlar / kolay olanlar neydi?
- Zorluklarla baş etmede hangi stratejileri kullandım?
- Yaptığım bu çalışma bana diğer çalışmalarım da yol gösterici nitelikte oldu mu?
- Öğrenciden eseri analiz etmekte kullandığı yolları gösterecek bilişsel bir harita ya da şablon çizmesi istenir.
- Öğrenciden eseri seslendirme aşamasında problem yaşadığı motifle ilgili yaşanan sorunun sebebini tanımlaması istenir.
- Benzerlikler yoluyla yaptığı akıl yürütmeleri hatırlaması istenir.
- Öğrenciden eseri tanıma ve analiz etme aşamasından eseri seslendirme/ yorumlama aşamasına kadar geçirdiği süreci hatırlaması ve basamaklandırması istenir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Üretken, sorgulayan, araştıran, dinleyen, tartışan, analiz eden, yeni bilgiler arayan, bilginin kaynağına inen, iletişime, etkileşime ve değişime açık olan bireylerin yetişmesinde şüphesiz ki eğitim en temel yapı taşıdır. Kökeni Sokrates'e kadar dayanan düşünme kavramı, yüzyıllar boyunca insanoğlunun şüpheli bir tutumla içinde bulunduğu durumu sorgulamasına, irdelemesine imkân sağlamıştır.

"Eleştirel düşüncenin entelektüel kökenlerini, 2.500 yıl önce Sokrates'in öğretme pratiği olarak kullandığı

yönteme kadar dayandırmak mümkündür. Sokrates fikirleri hemen kabul etmeden önce derinlemesine sorular sormanın önemi vurgulayarak, eleştirel düşünmenin temelini oluşturmuştur” (Paul, Elder ve Bartell, 1997, akt Çolak, Türkkaş-Anasız, Yorulmaz ve Duman, 2019, s. 69). İnsanoğlunun önce yaşamda kalması için sonrasında da değişen topluma uyum sağlaması için sürekli olarak geliştirmesi gereken düşünme becerisi, yaşanan dönemin gerekliliklerine göre şekillenmiş ve boyut değiştirmiştir. Günümüz bilgi toplumlarında doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmak da ancak derinlemesine düşünme, irdeleme, kanıta dayalı akıl yürütme süreçleri ile mümkündür. Bireyin bu süreçleri tamamlayabilmesi de düşünme becerilerini geliştirmesine imkân sağlayabilecek öğrenme ortamları ile sağlanabilmektedir. Çağın gerekleri doğrultusunda oluşturulan öğrenme ortamları tüm teknolojik donanımına sahipken, öğrenci temelli hazırlanan öğretim programları da farklı düşünme biçimleri ve değerlerle donatılmış bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Eleştirel düşünmeye yönelik düzenlenen öğretim programları öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmelerine, farkındalıklarını arttırmaya, öğrenmelerine ilişkin derinlemesine ve sorgulayarak düşünmelerine olanak sağlamaktadır. Öğrenme ortamlarının oluşturulması, yeni programların geliştirilmesi için yapılan çalışmalar ne kadar arttırılsa da düşüncelerimizin üzerine düşünme eylemini gerçekleştirebilmemizi sağlayan en önemli faktörlerden biri öğretmenlerdir. Eğitimde yenilik ve değişim yaratabilecek güce sahip olan öğretmenlerin bu noktada bulunduğu pozisyon oldukça önemlidir. Öğretmenlerin ne derece eleştirel düşünebildiklerinin farkına varması, verecekleri eğitimi dolayısıyla bir toplumun geleceğini şekillendirecektir.

Eğitimin tüm kademelerinde ve tüm alanlarında olduğu gibi müzik eğitiminde de eleştirel düşünmenin yaygınlaştırılması ilk önce öğretmenlerin bu sürece dahil edilmesiyle ve farkındalıklarının arttırılmasıyla mümkün

olacaktır. Bu bağlamda öğretmen adayının öğretim süreçlerini derinlemesine sorgulayarak tamamlaması eğitim alanı ne olursa olsun etkili bir öğrenme ortamı yaratmasını sağlayacak ve neyi, ne için öğrettiğini sürekli sorgulamasına sebep olacaktır.

Şahinel (2007)'e göre; "Eleştirel düşünme becerilerini temel alan bir yaklaşımda eğitim durumları, anlatma ve yapma gibi öğrenme yaşantıları ile değil, öğrencilerin geniş kapasiteleri için farklı öğrenme yaşantıları önerebilen bir yapıda örgütlenebilmelidir. Okullarda öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretme, eğitim programı aracılığıyla başarılabilir. Eğitim durumları yapılandırılırken tasarlanan ve öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencinin süreçten bilgi ve beceri kazanımı, düşünme değişikliği ve bireysel deneyimleri ile öğrendiklerini ilişkilendirebilme gibi öğrenme ürünleri ile ayrılmasını sağlamalıdır (S.55).

Bu çalışmada, çalgı eğitimde kullanılabilecek eleştirel düşünme becerileri araştırmacı tarafından belirlenen çerçevede örneklendirilmiş ve kavramsal bir çerçevede sunulmuştur. Çalgı eğitimcileri çalışmada sunulan ders örneği doğrultusunda çalgı eğitim süreçlerini yeniden gözden geçirip düzenlemelerde bulunabilir, derste öğrencilerin aktif bir biçimde derinlemesine düşünme, analiz etme, bilgiyi transfer etme ve değerlendirme yapmasına fırsat yaratacak şekilde derslerini planlayabilir. Öğrencinin tüm düşünme süreçleriyle daha aktif olacağı bir öğrenme ortamı ile öğrencinin eleştirel düşünme becerisi geliştirilirken çalgı performansına katkıda bulunulabilir. Diğer taraftan aktif düşünme süreci içerisindeki öğretmen adayının bu öneri ile müzik eğitiminin temelinde olan işitme, armoni, müzik tarihi, vb. derslerde öğrenmiş olduğu bilgileri harmanlamasına, bilgiyi transfer edebilmesine ve edindiği tüm bilgileri aktif olarak kullanabilmesine olanak sağlanabilir. Bu bağlamda bir ders önerisi olarak

hazırlanan bu çalışma ile uygulamaya dönük çalışmalar yapılabilir ve önerinin devamı niteliğinde olacak ders örnekleri geliştirilerek çoğaltılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyürek, R. (2017). Demokratik Değerler Eğitimi/ Democratic Values Education. Chapter:28 Barış ve Hoşgörünün Ortak Dili: Müzik (ss.391-398) Dusseldorf. Germany: LAP. Lambert Academic Publishing.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Can, Ş., & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences*, 9(6), 66-83.
- Coşkun, G. (2011). Eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitiminde performans etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çolak, İ., Türkkaş-Anasız, B., Yorulmaz, Y. İ., & Duman, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Etkisinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 1, 2019, ss. 67-86, DOI: 10.19160/ijer.541861
- Deniz, T. (2003). *Coğrafya Öğretiminde Eleştirel Düşünme Yönetiminin Başarıya Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri. Planlama uygulama ve değerlendirme*. 2. Baskı Konya: Eğitim Yayınevi.

- Kökdemir, D. (2003). Eleştirel düşünme ve bilim eğitimi. *Pivotka*, 2(4), 3-5.
- Paul, R. (1992). Critical thinking: What, why, and how. *New Directions for Community Colleges*, 77: 3-24. <https://doi.org/10.1002/cc.36819927703>
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.



Bölüm 4

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI VE ETKİNLİKLERİ¹

Seda KERİMGİL ÇELİK²

Mehmet GÜROL³

1 Bu bölüm, Prof. Dr. Mehmet GÜROL danışmanlığında Seda KERİMGİL ÇELİK'in "sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

2 Dr.Öğr. üyesi, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

3. Prof. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Giriş

Yirminci yüzyılda davranışçı paradigma yerini yapılandırmacılığa bırakmıştır (Özden ve Şimşek, 1998,2). Yapılandırmacılık, psikolojik bir teori olarak, Piaget'e, Vygotsky çalışmalarına ve Jerome Bruner, Howard Gardner ve Nelson Goodman gibi öğrenme üzerine yapılan çalışmalara dayanmaktadır (Fosnot ve Perry, 2007, 12). Gelişmesinde J. Dewey, D. P. Ausubel, E. Von Glasersfeld gibi düşünürlerinde etkisi vardır (Dalgıç, 2012, 198). Yapılandırmacılık, biyolojiyi fizikle birleştirme çalışmalarından dolayı Ilya Prigogine, Humberto Maturana, Francisco Varela, Margulis, Stuart Kauffman ve Peter Bak gibi bilim adamlarının çalışmalarının sonuçlarına göre biyoloji ve evrime dayanır (Fosnot ve Perry, 2007, 12). Geçmişle bağı incelendiğinde Sokrates, Vico, Descartes, Comenius ve Montessori'ye dayanmaktadır (Şimşek, 2004, 117). Bilgi ile gerçeklik arasındaki bağı yapılandırmacılık "bilme teorisi" olarak adlandırırken "bilginin kaynağını ve ne olduğu" ile ilgili sorulara yanıt aramaktadır. Geçmişte M.Ö. 5. ve 6. yy'da Sokrat öncesi düşünürleri de bilginin bilenden bağımsız olarak bilginin sadece duyu veya zihinden kaynaklı yapı olmadığını ve insan zihninin bilgiyi yapılandırmada rolünün olduğunu farkındaydılar (Von Glasersfeld, 2005, 237).

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Yapılandırmacı öğrenme, bilginin aktif yapılandırılmasını vurgularken, nesnelcilik bilmenin hedefi ile ilgilenir. Her ikisini de birbirinden ayıran temel fark bilgi ve öğrenme ilgili öğretim tasarımıdaki felsefe ve uygulamalardır. Nesnelci bakış açısında öğrenme, öğrencilerin sınırlı beceriler ve gerçekler bütününe kazandırılması olarak görülür. Eğitimde gerçek dünyayı öğrenmelerine hazırlama ve yardımcı olmadır (Tam, 2000, 51). Nesnelci anlayışa göre bireylerin özellikleri ve yaşam deneyimlerinin anlamlandırma üzerinde etkisi yoktur. Var olanı olduğu gibi kabul ederek bilginin objektifliği ile ilgilenir. Bilgi

bireye okul tarafından hazır bir biçimde sunularak zihnine yerleştirilir birey tarafından yapılandırılmaz (Fer ve Cırık, 2007, 44). Gerçeklik bireyin zihninde kendisi tarafından inşa edilir. Kendi kavramlarını yorumlar ancak burada zihnin yalnızca kendi yorumlarını bildiğini iddia eden bir solipsizm tek bencilik değildir. Açıkçası bireysel yorumlarını anlama ve bunları bireysel yorumuna varmakta kullanmadır (Jonassen, 1991, 10).

Öznel anlayışa göre bilgi birey tarafından anlamlandırılır. İnsan zihni, dış dünyadan gelen girdiler deneyim ve inançlara dayalı olarak uyarlama yeteneğine sahiptir. Bilgi ve gerçek öznel anlayışta zihnin dışında değil içindedir (Fer ve Cırık, 2007, 49). Öğrenci bilgiyi bireysel olarak yapılandırırken bireyin kendi yaşamındaki deneyimi, sosyo kültürel bağlam içindeki birçok etkiyle birleşerek aktif bir biçimde oluşur, yorumlanır ve yeniden düzenlenir (Windschitl, 1999). Yapılandırmacılık, nesnelciliğe alternatif bir epistemolojik temel sağlar. Bu nedenle nesnelcilikteki gibi deneyimlememiz gerçek dünya tarafından meydana gelir ancak bu durum bireyden bağımsız olarak oluşmaz (Duffy ve Jonassen, 1992, 3). Gerçek dünyanın varlığı reddedilmemektedir (Bednar, Cunningham, Duffy ve Perry, 1992, 21). Öğrenme bireyin kendisine ulaşan bilgileri birebir almadığı kendisinde var olan ön bilgileri, kişisel özellikleri ve öğrenme ortamına vurgu yaparak birey tarafından yapılandırmasına dayanmaktadır (Özmen, 2004, s. 104). Bu durumda bilgi, yalnızca iletilen, kodlanan, saklanan ve yeniden uygulanan bir ürün olarak değil, yapılandırılarak elde edinilen kişisel bir deneyimdir. Yapılandırmacı eğitimcisinin de görevi burada bilgiyi öğrenciye sunmaktan ziyade bilgiyi inşa etmesine teşvik ve imkânlar sağlayabilmektir (Von Glasersfeld, 2007, 5).

Anlam meydana getiren yine bireyler olduğu için deneyimin temelinde gelişen aktif süreç sonucu oluşan yapılandırmanın farklı yolları beraberinde bir olay veya kavram için birden çok bakış veya birden çok anlam oluşturur (Duf-

fy ve Jonassen, 1992, 3). Farklı bakış ve birden çok anlam öğrenenlerin düşüncelerini geliştirmelerine ve özgür birer birey olarak yetişmelerine olanak sağlamaktadır (Karadağ ve Korkmaz, 2007, 49).

Yapılandırmacı çerçevenin iki önemli çıkarımı vardır. Öncelikle, farklı bakış açıları anlamaya çalışma var ancak ortak bir anlama sahip olma yoktur. İkincisi, öğrenci öğretmenin meydana getirdiği anlamı kazanmaması nedeniyle bir öğretim yaklaşımı değildir. Aksine, öğrencinin düşüncesini, anlamasını ve sorgulamasını hedeflemektedir. Anlamanın oluşumu öznel ve nesneler dünyasının etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Yurdakul, 2005, 58). Öğrenme bireyde var olan bilgi ve inançlardan yola çıkarak karşılaştığı yeni durum ve fikirlerle etkileşimde bulunmasıyla bilgilerinin oluşmuşunu sağlamaktır (Airasian ve Walsh, 1997, 445). Öğrenme bilgiyi edinme yerine bilginin inşa sürecidir. Öğrenmeyi anlamak için durum, bir bütün şeklinde incelenmeli ve anlaşılmalıdır. Öğretimde ise bilgiyi öğrenciye iletmek yerine bu yapıyı destekleme sürecidir.

Hem kuramsal hem de epistemolojik açıdan birçok yönü bulunan yapılandırmacı öğrenme ürüne değil sürece odaklanır (Fer ve Cırık, 2007, 56). Süreç, bilgilerin bir biri üstüne gelen ezbere dayalı yığılmalı bir yapıda değil de her var olan bilgi yeni bilgi ile bağ kurarak bütünleştirmedir. Bireylerin değerleri ve yaşantıları sonucu kalıcı öğrenme ve üst düzey bilişsel becerilerin kazanımını sağlanmaktadır. Bireylerin bilgilerini temelden kurarak düşünmeye ve analiz etmeye yönlendirir (Şaşan, 2002, 49). Yapılandırmacılıkta öğrenmenin meydana geldiği sürecin hangi durum, düşünce ve konulardan etkilendiği önemlidir (Açıkgöz, 2005, 60-61). Aktif bir süreç halinde gerçekleşen öğrenme, bilginin ezberlenmesi değil daha derin ve kalıcılığı olan anlayışları sunmaktadır (Jones ve Brader-Araje, 2002, 4). Süreçte bilgiler durağan bir yapıda değil sürekli bir transfer halinde hareketlidir (Köksal ve Atalay, 2015, 88).

Yapılandırmacılık terimi, birçok görüşü içinde barındıran şemsiye terimdir. Bu öğrenme yaklaşımının temel ilkeleri incelendiğinde:

Öğrencilere uygun problemler kurma:

Yapılandırmacı pedagojinin yol gösterici ilkesi uygun şaşırtıcı problemler kurmadır. Öğrenciler sınıf ortamına geldiğinde her öğrenci için istekli olma durumu meydana gelmeyebilir. Öğrencinin öğretmenin uygun yönlendirmeleri sonucunda derslerde verilen konuların önemini anlamalarına yardımcı olunabilir (Brooks ve Brooks, 1999, 35). Uygun yönlendirmeler yapılırken istekleri dışında ihtiyaç duydukları bilginin çok daha fazlasını vermekten ve sorununun karmaşık yapısını çok erken basitleştirmekten kaçınılmalıdır. Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilere soruları yönlendirdikten sonra düşünceleri için fırsatlar sağlarlar. Öğrencilerin cevaplandırmalarını yapabilmeleri için kaynaklara yönlendirmeler yapabilirler. Öğrencileri testlere hazırlamak ve fazla materyallere maruz bırakmak öğrenmelerini engelliyor (Brooks ve Brooks, 1999,39).

Temel kavramlar çerçevesinde öğrenmeyi yapılandırma: Özü araştırma:

Yapılandırmacı öğrenme bütüne yönelerek parçaların bütünün bir parçası olduğuna odaklanır. Eğitim programında öncelikle temel kavramların yapılandırılması vardır. Ayır ayrı parçalara tek tek odaklanma yoktur. Her bir ayır parça yapıyı oluşturan bütünün birer parçasıdır (Brooks ve Brooks, 1999, 46).

Öğrencilerin bakış açısını araştırmak ve değerlendirme:

Öğrenenlerin bakış açılarının ortaya çıkarılması onların öğrenmeyi nasıl anlamlandığı, ilgilerinin çekilmesi, bireysel farklılıklardan kaynaklı gereksinimleri nasıl dikkate alınması gerektiğini gösterir. Öğrenenlerin bakış

açıları onların nasıl bir muhakeme dünyaları olduğunun gösterir birer unsurdur (Brooks ve Brooks, 1999, 60).

Eğitim programını öğrenci varsayımları ile ilişkilendirme:

Eğitim programının bilişsel, sosyal ve duyuşsal talepleri öğrencilerin eğitim programına getirdikleri varsayımlar ile eşleştirilmesiyle öğrenciler için erişimine açık olduğunda öğrenme artar. Öğretmenlerin eğitim programlarındaki görevleri öğrencilerine göre uyarlamaları gerekir. Eğer öğrencilerin varsayımları açıkça ele alınmazsa, çoğu öğrenci öğretmenin ve materyallerin etkililiğine bakılmaksızın, anlamdan yoksun kalan dersler ile karşılaşmış olacaktır. Yapılandırmacılık anlayışının kökleri eğitim programının bilişsel taleplerini öğrencilerin bilişsel yetenekleriyle eşleştirme fikrine dayanmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999, 69).

Öğrenmeyi Öğretim Bağlamında Değerlendirme:

Herkes, öğretmen bir soru sorduğunda sınıftaki bütün çocukların parmak kaldırdığına şahit olmuştur. Öğretmenin öğrencilerine söz hakkı vermedeki yaklaşımı geleneksel olarak meydana geldiğinde “hayır gibi” cevaplar öğrencileri incitebilir ve kendilerini değersiz hissetmelerine neden olabilir. Sınıftaki öğrenciye söz hakkı verdikten sonra öğrencilerin cevaplarına karşı öğretmenden beklenen cevap “hiç bu şekilde düşünmemiştim. Lütfen bu konuyu biraz daha açar mısın? Veya “bu çok yaratıcı bir bakış açısı bu kanıya nasıl vardın?” şeklindedir. Yaratıcılık ve risk alma, açılıp kapatılabilen bir özellikler değildir. Her ikisinin de beslenmesi, teşvik edilmesi ve desteklenmesi gerekir (Brooks ve Brooks, 1999, 85). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı özünde aynı olsa da kendi içerisinde öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklayan genelde üç farklı yaklaşım etrafında birleşmektedir. Bunlar; Bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacı yaklaşımlardır (Dilaver ve Akyürek Tay, 2011, 100).

Bilişsel Yapılandırmacı Yaklaşım

Bilişsel yapılandırmacılık, yapılandırmacılığın en sade yaklaşım türlerinden biridir. Bilişsel teoriler öğrenmenin zihinsel süreçlerini incelerler. Bireyin sembolik oluşturmalarının zihnine işlenme sürecini ele almaktadır (Karadağ ve Korkmaz, 2007, 50). Yapılandırmacı öğrenmenin temel fikri Piaget'in zamanındaki mevcut bilgi ve teorilerdeki konulardaki merakından tatminsizliğinden meydana gelmiştir (Karaağaçlı ve Mahiroğlu, 2005, s. 58). Birey bilişsel gelişim sürecinde aktif ve etkin bir role sahiptir (Piaget 1955'den Akt. Fer ve Cırık, 2007, 57- 58). Bilişsel gelişimi etkileyen biyolojik ilkeler olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütlenme ve dengelemedir. Bireyler dünyaya çok sayıda reflekslerle gelerek çevreyle etkileşim sonucunda yaşantı kazandıkça refleksler değişime uğrar. Bir müddet sonra bu refleksler yerini bilinçli karmaşık hareketlere bırakır. Bilişsel gelişimdeki ilerlemede organizmanın biyolojik olgunluğa ulaşması ve yaşantı arasındaki etkileşimle oluşur. Bu etkileşim organizmanın çevreye uyum yeteneğiyle ilgili bir özelliktir. Bilişsel gelişimde denge durumunun bozulması ve alt denge durumundan üst denge durumuna geçerken dengeleme süreci kesintisiz olabilmesi için karşılaşılan yeni olay, durum, varlık ve nesneler uyum sağlamayı gerektirir. Uyum hareketi, örgütlenmiş sistemin koordineli bir parçasıdır. Organizma örgütlenme eğilimindedir (Piaget'den Akt. Senemoğlu, 2007, 32-34). Öğrenme için de dengesizlik gerekmektedir. Dengesizlik beraberinde merak ve yeni bilgiye yönelmeyi sağlayacaktır. Oluşan denge bozukluğu yeniden kurularak dengeleme meydana gelerek öğrenme gerçekleşmiş olacaktır (Gürbüz ve Çınar, 2010, 59). Yapılandırmacı öğrenmede de öğrenci yeni bilgiyi oluştururken içselleştirip dönüşümünü gerçekleştirir. Bu dönüşüm bilişsel yapılarda yeni bir anlayış meydana getirmeleriyle oluşur. Öğretmenler bu süreçte ne zorlayıcı ne de önleyicidir dönüşüme davet edenlerdir (Kim, 2005, 10).

“Piaget’nin oluşturmacı teorisinde, gerçek dünyanın karakteri hakkında bir organizmanın adapte olmuşluğundan veya eylem şemalarına uyumundan sonuç çıkarılamaz. Onun bakış açısında, gördüğümüz, işittiğimiz veya hissettiğimiz şeyler, algılama ve kavrama yollarımıza özgüdür. Ona göre bilgi, eylemlerden ve kişinin onlara tepkisinden kaynaklanır. Eylemler, bir çevre içerisinde meydana gelir ve orada kalır bağımsız varlığı olan içlerindeki şeylere değil organizmanın deneysel dünyasını oluşturan nesnelere yönelir. Bu yüzden Piaget, etkileşimden ziyade, önceden oluşan algısal ve kavramsal yapılarla ilgili bilişsel özneyi kastetmektedir” (Von Glaserfeld, 2007,4).

Yapılandırmacı öğrenme yaşayabilirlik veya başa çıkmayı bilmek denge kavramına bağlıdır. Ancak denge, bir denge aleti gibi statik değildir, tıpkı bisikletçinin bisikletini dengede tutmasına benzemektedir. Beyin sürekli farklı gelen uyarıları karşı örgütlenmiş yapının içerisine gelen parçayı uyarlayarak düzen meydana getirerek ve uyarlanabilir davranışa ve faydalı tahminlere yol açan model yapıları üretmeyi çalışmaktadır (Yager, 1991, 54-55).

Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bilgi felsefesi açısından öznel anlayışa daha yakındır (Fer ve Cırık, 2007, 75). Sosyal yapılandırmacı anlayış bireyin öğrenmesini gerçekleştirirken yaşadığı çevre, kültür ve konuştuğu dilin etkili olduğunu savunarak yapılandırmacılığa sosyal bakış getirmiştir (Dalgıç, 2012, 205). Sosyal yapılandırmacı öğrenmede bireyler arası ilişkiler önemlidir (Fer ve Cırık, 2007, 75). Bu ilişki öğrenenlerin çevre ile etkileşimi sonucu oluşturduğunu varsaymaktadır (Gao, Coldwell-Neilson ve Goscinski, 2013, 141). Bilginin

oluşumu da sosyal bir etkileşim yoluyla kademeli olarak yapılandırılır (Kanuka ve Anderson, 1998, s. 65). Sosyal yapılandırmacılıkta birincil önemli nokta yapılandırılmış bilgi üzerindeki sosyal ve kültürel etkilerin tanınmasıdır. Bireysel, sosyal ve kültürel bağlamlar farklı olduğu için, insanların meydana getirdikleri anlamlar da kendileri veya kültürleri için farklı yapıda olabilir (Airasian ve Walsh, 1997, 445). Kişilerarası ilişkiler, bireyin kendisi ve diğer insanlar, bireyin bir konu hakkındaki bilgisini oluşturmaya yönelik bağlamdır. Kişilerarası etkinlikler bağlamında, birey başkalarına kıyasla kendisinin belli özelliklere sahip olduğunu anlar (Devries ve Zan, 2007, 151). Kişilerarası etkileşim kurulabilmesi için kullanılan özel işaret ve semboller bilişsel kuramda düşünceleri aktarmada bir araç olarak kullanırken sosyo kültürel kuramda, bu sembol ve özel işaretleri uygulama ve kurulu anlamların oluşmasında birer taşıyıcısı olarak görülmektedir (Cobb, 2007, 44). Düşünce doğuştan meydana gelmediğini tarihsel kültürel bir süreç içerisinde etkileşimle oluştuğunu ifade etmektedir. Etkileşimin nasıl meydana geldiği de önemlidir. Bireylerin öğrenmeleri rekabetçi yaklaşım biçiminde değil de işbirlikçi bir yaklaşım tarzıyla çabalarını destekleyen, olumlu yönde bağlılık gerektiren bir yapıyla meydana gelmelidir (Karadağ ve Korkmaz, 2007, 52). Bilişsel bir kuramcı, öğrenciyi öğrenme sürecinde diğerlerinin hareketlerine uyum sağlayan biri olarak görürken; sosyo-kültürel kuramcı öğretmenin katkılarını öğrenciye mal eden bir yapı olarak görmektedir (Cobb, 2007,49).

Vygotsky yakınsal gelişim alanı (ZPD) kavramında bireyde var olan gerçek zihinsel durum ile ulaşabileceği zihinsel potansiyel arasındaki alan olarak tanımlamaktadır. Bu aradaki alanda dışardan aldığı desteğe “scaffold” “yönlendirici destek” kavramını kullanmaktadır. Bu süreçte birey var olan gerçek durumundan daha ileri potansiyele ulaşırken yardım alması dışardan yönlendirmez. Bunun sonucunda kendi kendine yönlenebileceği bir po-

tansiyeye ulaşırken de bazı kademelerden geçmektedir (Arslan, 2007, 52-53). Bu nedenle yakınsal gelişim alanı eğitim aracılığıyla daha iyi bir duruma geçeceğinden her kademe bir diğer kademe için hazırlayıcı olarak her zaman çocuğun seviyesinden yüksek tutulmalıdır (Erden, 2009, 93). Öğrenenleri ön planda tutarak işbirliğine yönlendiren öğrenmeyi kolaylaştırıcı yapılar olmasına olanak sağlanmalıdır (Yurdakul, 2005, 55). Kolaylaştırıcı olma öğrenenlerle birlikte sürekli çalışma ve yeni yollar üretmeyi gerektirir. “Yönlendirici destek” çocuğun gelişmesinde geçici çerçevelerdir çünkü çocuğun gelişmesiyle birlikte sürekli destekte değişim göstermektedir (Gloud, 2007, 116). Öğretmenler, bu süreçte öğrencileri denetleyici kontrol altına almaya çalışma yerine işbirliğine yönlendirici bir destek görevi üstlenmektedirler. Öğrencilerini sorgulamaya teşvik ederek ve sürekli süreç içerisinde sistem, öğrenci ve kendisini değerlendirerek gelişimlerini takip ederler (Gloud, 2007, 121-122). Öğretmenler veya meslektaşların problem çözmede sunduğu yönlendirici destek yakınsal gelişim alanlarını geliştirir. Yönlendirici destek, bir görevin yerine getirilmesi ile ustalık arasındaki bir mesafe olarak yorumlanmaktadır. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımda sosyal bir ortamda konuşma, düşünme ve eylemi birbirine bağlamaktadır (McGregor, 2007,57).

Sosyal yapılandırmacı pedagojinin avantajları bakıldığında ise sosyal deneyimlerin öğrenmeye pozitif etkisi, kendi öğrenmelerinin farkındalığı, öğrenmedeki transferlerin kolaylaşması, öğrencinin aktif olması, çocukların ilgilerine yönelme, güven ve özsaygının gelişiminin sağlanmasında öğrenenlerin öğrenmelerini gerçekleştirirken onlara adım adım yardım edilerek kendi farkındalıklarının oluşması sağlanmaktadır (Watson, 2008, s. 368-369). Sosyal yapılandırmacı öğrenmede bireyin kendinin deneyimlemesinin yanısıra diğer insanlarla sosyal bir ortam içerisinde paylaşım ve onların deneyimlerinden de faydalanması vardır (Köksal ve Atalay, 2015, 89).

Radikal Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Radikal yapılandırımcılık, *bilginin kişilerin kendi deneyimleri ile inşa edildiğini varsayar. Ancak deneyimler özeldir. Radikal yapılandırımcılık, gerçek bir dünyayı tarif etmeye çalışan bir metafizik olarak değil, rasyo-nel bilme modeli olarak tasarlanmıştır* (Von Glasersfeld, 2002). Bilgi nesnel olarak gerçekliğin ortaya çıkarılması olarak ele alınmaz aksine aktif olarak insanın eylemler iş-lemine ürün olan yeniden üretilen bilgiye dair bir inanç olarak öğrenmenin anlam yapıcı yönüdür (Fer ve Cırık, 2007, 65-68). Yapılandırmacı yaklaşım deneyimlediği-miz dünyada bazı oluşturduğumuz deneyim yapılarının işe yarar bazı yapıların ise işe yaramamaktadır. İşleyenle-rin geçerli olduğu, başka işleyen durumları engellleyenler “gerçek” dünyanın temsili olamaz. Deneyim alanımıza sahip olmaya göre “gerçek” dünya bilinemezdir. Bu du-rumda yapılandırmacı öğrenmenin pragmatizmden ayrıl-dığı noktadır (Von Glasersfeld, 2005, 238).

Radikal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımda önce-den sınırları çizilmiş yapılar yoktur aksine öğrencilerin tanınması sonucunda ilgi ve ihtiyaçların belirlenmesi var-dır. Bu nedenle de öğrenmeyi deneyimleyen kişi olarak öğrenenin görüş ve fikirlerine değer verilir (Köksal ve Atalay, 2015, 89).

Yapılandırımcılığın İki prensibi vardır:

1) bilgi pasif olarak alınmaz, aksine bilgi bilişsel özne tarafından aktif olarak yapılandırılır.

(2) bilişin işlevi uyarlayıcıdır ve ontolojik gerçek-liğin keşfi değil, deneyimsel dünyanın organizasyonuna hizmet eder (Von Glasersfeld, 1989, 162).

Piaget ve ondan esinlenenler olarak bilginin yapı-landırılmasında sosyal etkileşimin önemi yadsınamazdır. Ancak anlayan zihnin öğrenmeye ve toplumla etkileşime girmesinden önce yapılması gereken bu ilk yapılandırma-

larla ilgili modeller geliştirmektedir. Radikal yapılandırmacılar toplumu bir veri olarak almamaktadır. Bu nedenle kavramların oluşumunda toplumun etkisini ifade edebilmek için öncelikle “toplum” kavramsal bir yapı olarak irделenmelidir (Von Glasersfeld (1993)’den Akt. Von Glasersfeld, 2005, 237). Günlük yaşamda öğrenenlerin kendi deneyimleri oluşturdukları kavramsal yapılar öğretmenin birebir aktardıklarıyla uyuşmayabilir. Bu nedenle öğretmen, öğrenenlerin bilgi oluşturmalarına imkân sağlayacak ortamlar oluşturabilir (Dalgıç, 2012, 207).

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları ve Etkinlikleri

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin tüm yönlerinin ele alınması gerekmektedir. Sabit sonuca dayalı geleneksel yapıdaki eğitim program hedeflerinin bireylerin yaratıcılığını ve girişimciliğini desteklememektedir. Tıpkı beynin sinir yapısı gibi açık uçlu olan yapılandırmacılık, değişime açık yapısıyla öğrenme becerilerini önemli hale getirmiştir (Abbott ve Ryan, 1999, 69). Yapılandırmacı öğrenme ortamında öncelikle öğrenenlere temel kavramları anlaması için olanaklar sunulmalıdır. Öğrencilerde öğrenmelerin meydana gelmesi sırasında kendi yapılarını kurmaları için araştırma, sorular sorma ve tartışma imkanları yaratmak gerekmektedir. Sınıfta eğitimin doğrusal değil döngüsel bir yapı içinde öğrenmelerin her bir parçasının bütünün birer parçası olduğu varsayılarak bütünden parçaya hareket edilir (Mısıır ve Çalışkan, 2007, 71). Yapılandırmacı öğrenmede öğrenme ortamı farklı kaynaklardan oluşmalıdır. Geleneksel öğrenme ortamında öğrenci pasif mutlak öğrenilmesi gereken bilgiler öğretmen ve ders kitabından ulaşarak elde edilir. Bu nedenle öğrenci öğretmen ile aynı düşünmek zorunda bırakılır. Yapılandırmacı öğrenmede ise bilginin kaynağı çokludur ve öğrenci eylemi gerçekleştiren bilgiyi yapılandıran kişidir. Öğrenme ortamında düşünme,

işbirliği, keşfetme ve fikirlerin paylaşımı vardır (Ocak, 2012, 28). Yapılandırmacı öğrenme ortamları demokratik bir yapıya sahiptir. Bireyler günlük hayatta var olan problemlerle karşılaştırılarak hayat boyu kullanabilecekleri öğrenmeleri edinirler (Barlett, 2005, 356). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarına genel olarak bakıldığında etkili öğrenmeye yönlendiren tartışma yöntemleri, işbirlikli öğrenmeler ve probleme dayalı öğrenme görülmektedir. Bu öğrenme ortamında da gerek tartışılacak konular gerekse incelencek konular derinlemesine bir biçimde konunun anlaşılması yönelik yapılmaktadır (Loyens ve Gijbels, 2008, 352). Öğrenmeyi bütün ele alarak parçalarla bütünü yapısındaki anlamlı öğrenmeye ulaşırlar. Öğreneneler bilgiyi özümseyip anlamlandırarak derinlemesine bilgiye ulaşmaktadırlar. Öğrenenin ne öğreneceği sorusu yerine neden ve nasıl öğreneceği sorusuna yanıt aranmaktadır. Öğrenciye kısa süre içerisinde bir bilgi yığını meydana getirmek yerine derinlemesine bilgiye ulaşması esas alınmaktadır (Barlett, 2005, 356).

Yapılandırmacı öğrenmenin temelinde yer alan öğrenenin öğrenme ortamında motivasyonu ve ders karşı ilgisinin çekilmesi önemlidir. Buna dair düzenlemeleri öğretmen ve öğrenenler birlikte yaparlar. Öğrenme ortamı bilginin ezberlendiği bir yer değildir aksine öğrenmenin sorgulandığı, düşünüldüğü, araştırıldığı ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir ortamdır. Öğrencilere “evet, hayır” yanıtı gerektiren sorular yerine onlara “neden, niçin, nasıl” soruları yönlendirerek düşündürmeye, sorgulamaya, araştırmaya ve sorunlara çözüm buldurtmaya yönlendirmek gerekmektedir (Şaşan, 2002, 50). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrenciyi öğrenmeyi öğrenirken düşünmeye ve araştırmaya yönlendirdiği için öğrenci öğrenmeyi önüne gelmiş düz aşılabilir duvarlar gibi görmez yerine öğrenmeyi gizli keşfedilmeyi bekleyen bir dünya olarak görür. Bu nedenle öğrencileri bağımsız düşünebilen, karşılaştıkları problemleri çözebilen motivas-

yonlarını arttırıcı öğrenme etkinliklerine yönlendirmek gerekmektedir (Deniz, 2007, 93). Öğrenme ortamları öğrencilerin öğrenmelerini özgün bir şekilde gerçekleştirmesi için bilişsel, sosyal yaklaşımlarla desteklenip öğrenme bireyselleştirilerek özgün olmasının yanı sıra sosyal bir bağlam içerisinde de işbirliğini sağlayıcı ortamlar oluşturulmaktadır (Fer ve Cırık, 2007, 82). Öğrenme ortamında bilgi kişiye sadece sunulan bir yapı da değildir etkinliğin sonucu olarak aktif bir biçimde yapılandırılır. Öğretmen, uygun görülmeyenlerin önüne geçerek yönlendirici bir rol üstlenir (Von Glasersfeld, 2005, 239).

Öğrenme yapılandırılmasında öğrencilere doğal ortamı içinde kendi sorumlulukları almasını sağlar. Öğrenenlerin sorumluluklarını kazanmaları için çevre ile etkileşerek, materyallere ulaşarak, araştırarak, öğrenmeye teşvik edilerek öğrenmelerinin kendilerinin oluşturmasını sağlar. Çevre ile etkileşimde bağımsız oldukları için kendi sosyalleşmelerinde de kendileri sorumlu olduklarından bu alanda olgunlaşırlar. Öğretici geleneksel yapılar içinde kontrolü kendi üstünden sağladığı ve öğrenmenin temposunu ayarladığı için öğrenenin kişisel gelişimi azalır (Brooks ve Brooks, 1999, 49). Öğrenciler arasındaki iletişim sayesinde farklı derinlemesine düşünmelerine olanak veren etkinlikler vasıtasıyla bilgi alışverişi yapıları sağlanmalıdır. Fikirlerin çatışması durumunda öğrencilerin karşılıklı görüşleri doğrultusunda karara varmalarına yardımcı olunarak birbirlerine sorular sormalarına çalışmaları sırasında onları isteklendirerek ve destekleyici kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, hem kendilerini hem de birbirlerini değerlendirebilecekleri ortamlar sağlanmalıdır (Fer ve Cırık, 2007, 78-79).

Yapılandırmacı öğrenme ortamı bilginin birebir bireye aktarılmasından çok yaşamın içinden, farklı fikirleri barındıran, süreç odaklı, etkileşimi ön plana alan bireyi geliştirici bir biçimde yapılandırmasını esas alan bir ortamdır. Öğrenen odaklı bir içerikte çok boyutluluk esas

alınarak kendi öğrenme stratejilerine fırsatlar sağlayan bireysel çalışmaktan çok grupla çalışmaya esas alan deneyim merkezli ortamlar içermektedir. Öğrencilere çok yönlü bakış açılara kazandırarak problemin çözüm yollarını vermektense problemi hissedip çözüm yollarını çevresiyle etkileşim sağlayarak kendisine buldurmaya amaçlamaktadır. Bu süreçte öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri sağlayarak eksikleri veya yanlışlıkları düzeltilerek işbirliği içerisinde çalışmalarına olanak sağlanmalıdır. Her öğrenme diğer bir öğrenmenin oluşumunu meydana getirerek farklı düşüncelerini sağlayacak yapıda zengin öğrenme ortamları sunulmalıdır. Öğretmen, bu süreçlerin planlamasını bireysel olarak oluşturmak yerine öğrenenlerin hazırbulunuşluğu ve ilgilerini dikkate alarak onlarla etkileşime girerek oluşturmalıdır (Sönmez, 2008, s.148). Öğrenme ortamındaki öğrenenlerin özelliklerini belirlemek için öğrenme stilleri belirlenebilir (Özkan, 2012, 61). Burada amaç gelişimi destekleyen bireysel öğrenmeyi ön plana alan her öğrenci için belirlenen öğrenme stillerine uygun olarak öğrenme ortamlarını çeşitlendirmektir (Ekiçi, 2003, 49). Öğrenme stilleri belirlendikten sonra esnek bir yapıda önceki bilişsel ve gelişimsel özellikleri de dikkate alınarak üst düzey düşünme becerilerini destekleyici kazanımlar belirlenir. Bu kazanımların gerçekleşebilmesi için uygun öğrenme materyalleri, öğretim teknolojileri ve etkileşimli çoklu öğrenme ortamları sağlanabilir. Bu sayede öğrenen öğrenme anlayışını davranış değiştirme üzerine odaklamak yerine bakış açıları, fikirleri oluşturmayı ve duygu ve becerini kullanabileceği etkin bir paylaşım ortamında varolan bilgilerle yeni bilgilerini yapılandırarak kazanımlarını gerçekleştirebilir (Özkan, 2012, 61-62).

Aktiflik öğrenenin işbirliğine, etkin yaratıcı katılımına dayalı bir süreci gerektiren araştıran, sorgulayan yeni fikirler üretebilen sosyal rollere sahip olmasını gerekli kılmaktadır (Yanpar Yelken, Üredi, Tanrıseven ve Kılıç, 2010, 33). Doğrudan yaşayarak öğrenmeyi destekleyen

eğitici drama, yapılandırmacı öğrenmenin önemli noktalarından olan anlamlandırarak ve keşfederek öğrenmeyle bireylerin zihinsel, psikolojik ve sosyal yönlerden gelişimini desteklemektedir (Önder, 2012, 24-25). Öğrenme ortamında öğreneni aktif kılarak kendi yapılarını ve görüşlerini oluşturmalarına olanak sağlayan destekleyici bir ortam ile hem bireysel hem de paylaşımcı roller üstlenerek özerk bir biçimde öğrenmelerin oluşumunu kolaylaştırmaktadır (Tezci ve Gürol, 2003, 52). Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmen de sürekli aktif ve gelişim içinde öğrencilerini takip ederek gerekli yardımları yapmaktadır (Akgün, 2005, s. 9).

SONUÇ

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı için farklı görüşler olsa da dört temel ilkesinde görüş birliği bulunmaktadır. Bu ilkeler; 1) *öğrenenler kendi öğrenmesini yapılandığı* 2) *yeni öğrenmelerin öğrencinin önceki anlamlarına dayandığı* 3) *sosyal etkileşimin kritik rolü* 4) *anlamli öğrenme için özgün öğrenme görevleri*. Öğrenenler öğrenmenin merkezinde yer alarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alır ve böylece hem duyuşsal hem de üst düzey düşünme becerilerini geliştirirler. Bunları gerçekleştiren öğrenenler gereksiz kullanılmayan bilgiler yerine bütünü görerek daha derinlemesine incelemeler yapmaya yönlendirilirler (Koç ve Demirel, 2004, 179). Kazandıkları deneyimler yeni gerçekliğin oluşumudur. Deneyimler bireyden bağımsız olamadığı için her gerçeklik deneyimin etkisindedir (Dalgıç, 2012, 201). Yapılandırmacı öğrenmede var olan bilgi gerçek ortamla ilişkilendirilerek esnek bir yapı içerisinde işbirliğini destekleyici bireylerin öğrenmelerini kendilerini fark etmesini, oluşturmalarını, değerlendirmesi sağlayan ürüne değil sürece odaklanan özelliklere sahiptir (Gürol, 2002, 164). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşıma göre bilgi; öğrenenlerin aktif olarak dahil oldukları fiziksel olarak yapılandırma, kendi etkin-

liklerini temsil ettikleri sembolik yapılandırma, başka kişilerle oluşturdıkları anlamları iletmeleriyle sosyal yapılandırma ve anlayamadıkları durumları açıklama teorik yapılandırmadır (Brown, 1998, 8). Birey bilgiyi ezberleme yerine bilgiyi düşünerek ve analiz ederek kendisi yorumlayarak temelden yeniden kurar (Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008, 386). Bilişsel, sosyal ve radikal her üç yapılandırmacı yaklaşımda da insan zihninde oluşan bilgiler dışardan pasif bir şekilde alınmaz. Bu süreçte aktif bir şekilde bireyler bilgilerini kendileri oluştururlar (Yanpar, 2009, 59). Yapılandırmacı öğrenme, öğrencilere öğretmenler ve çeşitli materyaller aracılığıyla zengin ve esnek bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Gömleksiz ve Elaldı, 2011, 452).

KAYNAKÇA

- Abbott, J. ve Ryan, T. (1999). Constructing knowledge, reconstructing schooling. *Educational Leadership*, 57(3), 66-69.
- Açıkgöz, Ü. K. (2005). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Airasian, P. W. ve Walsh, M. E. (1997). Constructivist Cautions. *Phi Delta Kappan*, 78(6), 444-449.
- Akgün, Ö. E. (2005). Uygulayanların deneyim ve görüşleriyle yapıcı yaklaşım ve yapıcı yaklaşımların uygulanması öncesinde yapılması önerilen araştırmalar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Erişim Adresi (02.01.2020): <http://efdergi.yyu.edu.tr/dergiler.php?s=ii>
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 41-61.
- Barlett, L. (2005). Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. *Comparative Education Review*, 49(3), 344-364.
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M. ve Perry, J. D. (1992). Theory into practice: How do we link. *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*, (17-34) içinde. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brooks, J. G., ve Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Virginia: ASCD. Erişim Adresi (06.01.2020): <https://ebookcentral.proquest.com/lib/firat-ebooks/detail.action?docID=3002115>
- Brown, B. L. (1998). Applying Constructivism in Vocational and Career Education Information series no 378. *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, The Ohio State University*.
- Cobb, P. (2007). Zihin nerededir? Sosyokültürel ve bilişsel oluşturmacı perspektiflerin bir buluşma noktası (S. Dur-

- muş, Çev. Ed.), *Oluşturmacılık teori, perspektifler ve uygulama* (S. Durmuş Çev, 43-64) içinde. Ankara: Nobel Yay.
- Dalgıç, G. (2012). Oluşturmacılık (S. Dünder Ed.), *Eğitimde bilim teorisi* (197-215). Ankara: Nobel Akademik Yay.
- Deniz, S. (2007). Yapılandırmacı öğrenme (E. Karadağ ve T. Korkmaz Ed.), *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme Yaklaşımı "1-5. sınıf etkinlikleriyle"* (85-108) içinde. Ankara: Kök yay.
- Devries, R. ve Zan, B. (2007). Çocukların gelişiminde sosyo-ahlaki atmosferin rolüne yönelik oluşturmacı bir perspektif (S. Durmuş, Çev. Ed.); *Oluşturmacılık teori, perspektifler ve uygulama* (M. Nursoy Çev., 151-170) içinde. Ankara: Nobel Yay.
- Dilaver, H. H. ve Akyürek Tay, B. (2011). Sosyal bilgilerde yapılandırmacılık. (B. Tay ve A. Öcal Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (100-128) içinde. Ankara: Pegem A.
- Duffy, T. M. ve Jonassen, D. H. (1992). Constructivism: New implications for instructional technology. (T. M. Duffy ve D. H. Jonassen Ed.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (1- 16) içinde. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ekici, G (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (24), 48-55.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa.
- Fosnot, C. T. ve Perry, R. S. (2007). Oluşturmacılık: psikolojik bir öğrenme teorisi (S. Durmuş, Çev. Ed.), *Oluşturmacılık teori, perspektifler ve uygulama* (E. Tekinarslan ve S. Durmuş Çev., 9-42). Ankara: Nobel Yay.

- Gao, S., Coldwell-Neilson, J. ve Goscinski, A. (2013). Constructivist learning: understanding and experience in IT tertiary education. *Journal of Curriculum and Teaching*, 2(2), 140-146.
- Gloud, J. S. (2007). Dil becerilerini öğrenimini ve öğretimine oluşturmacı bir perspektif (S. Durmuş, Çev. Ed.) ; Oluşturmacılık teori, perspektifler ve uygulama (T. Temur ve M. Demir Çev., 111-123) içinde. Ankara: Nobel Yay.
- Gömleksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (2).
- Gürbüz, O. ve Çınar, İ. (2010). Yapılandırmacı anlayış ve çeşitleri. *Eğitim Bir Sen*, 6(16), 56-60.
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: oluşturmacı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.
- Jones, M. G. ve Brader-Araje, L. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse, and meaning. *American Communication Journal*, 5(3), 1-10.
- Kanuka, H. ve Anderson, T. (1998). Online social interchange, discord, and knowledge construction. *International Journal of Distance Education*, 13(1), 57-74.
- Karaağaçlı, M. ve Mahiroğlu, A. (2005). Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Açısından Teknoloji Eğitiminin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 47-63.
- Karadağ, E. ve Korkmaz T. (2007). Yapılandırmacı öğrenmeye genel bakış. (E. Karadağ ve T. Korkmaz Ed.), *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı "1-5. Sınıf Etkinlikleriyle"* (37-58) içinde. Ankara: Kök yayıncılık.

- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Kim, J. S. (2005). The effects of a constructivist teaching approach on student academic achievement, self-concept, and learning strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 7-19.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2003). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Köksal, O. ve Atalay, B. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Yay.
- Loyens, S.M.M. ve Gijbels, D. (2008) Understanding the effects of constructivist learning environments: introducing a multi-directional approach. *Instructional Science*, 36, 351-357.
- McGregor, D. (2007). *Developing thinking: developing learning*. England: Open University Press McGraw-Hill Education. Erişim adresi: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/firat-ebooks/detail.action?docID=316301>
- Mısıır, Z. E. ve Çalışkan, N. (2007). Yapılandırmacı öğrenmede dikkat edilmesi gereken koşullar (E. Karadağ ve T. Korkmaz Ed.), kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı “1-5. sınıf etkinlikleriyle” (59-84) içinde. Ankara. Kök Yay.
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarıncı değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (166), 25-40.
- Önder, A. (2012). Yaşayarak Öğrenme için Eğitici Drama. Ankara: Nobel Yay.
- Özden, Y. ve Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan oluşturmacılığa: “öğrenme” paradigmasının dönüşümü ve Türk eğitimi. *Bilgi Ve Toplum*, 1, 71-82. Erişim Adresi (14.01.2020): <https://www.hasansimsek.net/indir>

- Özkan, H. H. (2012). Yapılandırmacı odaklı öğretim tasarımı modeli örneği. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 15(28), 47-66.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, (74-75), 49-52.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.
- Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning. *Educational Technology and Society*, 3(2), 50-60.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık (constructivist instructional design and creativity). *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(1), 50-55.
- Von Glasersfeld, E. (1989). Constructivism in education, (T. Husen and N.Postlethwaite, N. Ed.) *International Encyclopedia of Education*, (Supplementary Vol.), Oxford/Newyork: Pergamon, 162-163. Erişim adresi: <http://vonglasersfeld.com/114>
- Von Glasersfeld, E. (2002). *Radical constructivism A Way of Knowing and Learning*. Routledge.
- Von Glasersfeld, E. (2005). Radikal oluşturmacılık hakkında sorular ve cevaplar (S. Durmuş Çev). *Liberal Düşünce*, 10 (38-39), 237-252. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1993).
- Von Glasersfeld, E. (2007). Oluşturmacılığın Yansımaları. Teorisi (S. Durmuş, Çev. Ed.); *Oluşturmacılık teorisi, pers-*

pektifler ve uygulama (S. Durmuş, Çev. 3-8) içinde. Ankara: Nobel Yay.

Watson, J. (2008). Yapılandırmacı eğitim ve öğrenme zorlukları. (Y. Kızılabdullah, Çev.), *AÜİFD*, (2), 357-369.

Windschitl, M. (1999). The challenges of sustaining a constructivist classroom culture. *Phi Delta Kappan*, 80(10). 751-755.

Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model, towards real reform in science education. *The science teacher*, 58 (6), 52-57.

Yanpar Yelken, T., Üredi, L., Tanrıseven, I. ve Kılıç, F. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 31-46.

Yanpar, T. (2009). Etkili ve anlamlı öğrenme için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırmacılık. C. Öztürk (Ed.), (51-76) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Yurdakul, B. (2005), Yapılandırmacılık, Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (39-65) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39-67.



Bölüm 5

SORUNLU İNTERNET KULLANIMI, ÇALGI ÇALIŞMA SÜRESİ VE ÇALGI BAŞARISI

Oğuzhan ATABEK¹

Sabahat BURAK²

1 Dr., oguzhanatabek@gmail.com

*Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim
Bölümü, Antalya*

orcid.org/0000-0002-2695-1598

2. Doç. Dr., buraksabahat@gmail.com

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Antalya
orcid.org/0000-0002-8210-8175

GİRİŞ

Bir çalgıyı öğrenme süreci, o çalgıyı çalabilmek için gerekli olan bir takım becerilerin dizgeli olarak elde edilmesini içerir (Schleuter, 1997). Çalgıda istenilen düzeye gelebilmek yalnızca bireyin müzik yeteneğine ne ölçüde sahip olduğuna bağlı değildir. Aynı zamanda bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal açılardan da yoğun bir çaba gerektirir. Bu çabanın en gözlemlenebilir örneği olan çalgı çalışma, bir müzisyenin gerçekleştirmesi gereken en temel eylem olarak görülmektedir (Özmenteş, 2007). Ayrıca çalgı çalışma, bir müzisyenin iyi performans gösterme kapasitesini geliştirmesinde de önemli bir rol oynamaktadır (McCormick & Mcpherson, 2003).

Her gün düzenli ve disiplinli çalışmak çalgı eğitiminde başarıya ulaşmada önemli bir etkidir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar, günlük çalgı çalışma süresinin uzunluğu ile çalgı performansı arasındaki ilişkiye odaklanmıştır (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993; Jørgensen, 2002; Özmenteş, 2012; Sloboda, Davidson, Howe, & Moore, 1996; Wagner, 1975; Williamon, & Valentine, 2000). Ancak, araştırma sonuçları, çalgı performansı ile günlük çalgı çalışma süresi arasındaki ilişki konusunda çelişkili sonuçlar vermiştir. Bazı çalışma sonuçları günlük çalgı çalışma süresi ile performans arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösterirken, diğerleri böyle bir ilişkinin olmadığını bildirmişlerdir. Örneğin, Sloboda vd. (1996) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, müzik performansında çalgı çalışma süresi ile ve çalgı başarısı arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışmada, çalgılarında yüksek başarı gösterenlerin en fazla çalgı çalışma süresine sahip oldukları, orta düzeyde başarılı olanların orta düzeyde çalışma süresine sahip oldukları ve düşük başarıların çalgılarını çalışmadıkları ya da çok az çalıştıkları bulunmuştur. Benzer bir biçimde Wagner'in (1975) çalışmasının sonuçları, çalgı performansının yükselmesi ile çalgı çalışma süresi arasında pozitif bir korelasyon

olduğunu göstermiştir. Jørgensen (2002), farklı çalgıları çalan konservatuar öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, günlük çalgı çalışma süresi ile performans seviyesi arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Benzer biçimde Özmenteş (2012), öğrencilerin çalgı notlarının günlük çalgı çalışma sürelerine göre anlamlı bir fark ortaya çıkardığını bulmuştur. Buna karşılık, günlük çalgı çalışma süresi ile performans kalitesi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptayan araştırmalar da bulunmaktadır (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993; Williamon, & Valentine, 2000). Bu araştırmalar çalgıda başarılı olmak için çalgı çalışma süresinden çok etkili çalışmanın önemi- ne vurgu yapmaktadırlar.

Sorunlu Internet Kullanımı

Çalgıda ileri bir düzeye gelebilmek ve başarılı olmak için, o çalgıyı düzenli olarak çalışmak ve günlük olarak belirli bir miktar süre ayırmak gerekmektedir. Öte yandan, çalgı öğrencilerinin, günlük çalgı çalışma sürelerini olumsuz etkileyen çeşitli nedenler olabilmektedir. Bu nedenler arasında Internet ve sosyal ağ servisleri (SAS) kullanımı gösterilebilir. Internet ve SAS, son yıllarda insanların daha yoğun olarak kullandıkları ve hayatlarına daha fazla dâhil ettikleri olgulardır (Maqableh vd., 2015). Moreno vd. (2012) bireylerin Internet’te en sık gerçekleştirdiği etkinliğin SAS kullanımı olduğunu rapor etmiştir. Atabek (2019) ise, “zaman geçirmenin” SAS kullanımının en önemli güdülerinden birisi olduğunu ve zaman geçirme güdüsü ile SAS kullananların hem Türkiye’de hem de Amerika Birleşik Devletlerinde en sık SAS kullanan bireyler olduğunu bulmuştur. Bu bağlamda bireyler SAS ve dolayısı ile Internet’i zaman geçirmek için başta olmak üzere birçok nedenle kullanırken uzun süreler bilgisayar başında kalmaktadır. Internet’in uzun süreler boyunca kullanımı bireyin yaşamında olumsuz etkilere neden olduğunda “sorunlu” bir kullanım olarak

değerlendirilmektedir. Sorunlu Internet kullanımı, bireyin psikolojik ya da fizyolojik sağlığında bozulmaya ya da başka sıkıntılara yol açan Internet kullanımıyla ilgili aşırı ya da kötü kontrol edilen düşünceler, dürtüler ya da davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Weinstein, & Lejoyeux, 2010). Sorunlu Internet kullanımı, aşırı Internet kullanımı ya da Internet bağımlılığı olarak da adlandırılmaktadır. Örneğin, Çuhadar (2012), Internet bağımlılığını sorunlu Internet kullanımının olumsuz bir sonucu olarak tanımlanmaktadır. Young (1998a) ise, kendi belirlediği sekiz ölçütün beşini karşılayan kişilerin Internet bağımlısı olarak değerlendirilmesi gerektiğini önermiştir. Young'ın (1998a) ölçütleri aşağıda sıralanmıştır;

1. Internet ile zihinsel olarak meşgul olmak
2. Aynı ölçüde memnuniyete ulaşabilmek için çevrimiçi olarak harcanan sürenin artırılması gereksinimi
3. Internet kullanımını azaltmak ya da durdurmak için yinelenen çaba
4. Internet kullanımı sınırlı olduğunda sinirlilik, depresyon ya da ruh hali kararsızlığı
5. Başlangıçta amaçlanandan daha uzun süre çevrimiçi kalmak
6. Internet'i kullanmak için bir iş ya da ilişkiyi tehlikeye atmak
7. Internet'te ne ölçüde zaman geçirildiği konusunda başkalarına yalan söylemek
8. Internet'i ruh halini düzenlemenin bir aracı olarak kullanmak

Ancak sorunlu Internet kullanımının Internet bağımlılığı olarak adlandırılması ya da bu durumun genel olarak bir bağımlılık olarak değerlendirilmesi tartışmalı ve sorunlu bir konudur ve kabul edilmiş güvenilir tanı ölçütleri

bulunmamaktadır (Weinstein & Lejoyeux, 2010). Amerikan Psikiyatri Derneği, “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders” yapıtının beşinci edisyonunda (DSM-V) sorunlu İnternet kullanımına İnternet bağımlılığı ya da başka bir ad altında bir bağımlılık çeşidi olarak yer vermemiştir (American Psychiatric Association, 2013). Dünya Sağlık Örgütü de International “Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems” yapıtının on birinci edisyonunda (ICD-11) sorunlu İnternet kullanımına bir bağımlılık olarak yer vermemektedir (World Health Organization, 2018). Dolayısıyla; Young’ın (1998a) İnternet bağımlılığı ölçütleri, Amerikan Psikiyatri Derneği ve Dünya Sağlık Örgütü karar ve uygulamaları ile paralel olarak, DSM-V ve ICD-11 bağlamında, sorunlu İnternet kullanımı ölçütleri olarak da değerlendirilebilir.

Üniversite öğrencilerinin sorunlu İnternet kullanımları, son yıllarda önemli bir araştırma konusu olmuştur (Alavi, Maracy, Jannatifard, & Eslami, 2011; Bozoglan, Demirer, & Şahin, 2013; Cardak, 2013; Li, O’Brien, Snyder, & Howard, 2015). İnternet bağımlılığı üniversite lisans öğrencilerinin akademik performansı ile anlamlı derecede ilişkili olarak bulunmuş (Akhter, 2013) ve öğrencilerde daha zayıf akademik performans ile ilişkilendirilmiştir (Frangos, Fragkos, & Kiohos, 2010). Ayrıca, İnterneti günlük kullanma süresi, İnternet bağımlılığı ile anlamlı düzeyde olumlu ilişkiye sahiptir (Kaltiala-Heino, Lintonen, & Rimpelä, 2004; Wang vd., 2013). Buna göre günlük İnternet kullanma süreleri yüksek olan kişilerin İnternet bağımlılıkları yüksektir (Wang vd., 2013). İnterneti günlük kullanma süresi, akademik performans ile de ilişkilendirilmiştir. İnterneti günlük kullanma sürelerindeki artışa göre akademik performansın düştüğü bulunmuştur (Kim & So, 2012). Dolayısıyla, günlük İnterneti kullanma süresi hem İnternet bağımlılığını arttırmakta, hem de akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir.

Sorunlu Internet kullanımı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda ise Internet bağımlılığı (Akhter, 2013; Ha & Hwang, 2014) ya da bağımlı olma olasılığı (Frangos vd., 2010) erkek öğrencilerde daha yüksek olarak bulunmuştur. Bununla birlikte Internet bağımlılığında cinsiyet farkını saptamayan çalışmalara da rastlanmaktadır (Fu, Chan, Wong, & Yip, 2010). Anlaşıldığı üzere ilgili araştırmalarda, cinsiyet açısından Internet bağımlılığının ya cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği ya da erkeklerde daha yüksek olduğu rapor edilmiştir.

SAS Kullanımı

Sosyal ağ servisleri, arkadaşlık, akrabalık, ortak çıkarlar ve katılma etkinlikleri de dâhil olmak üzere bazı anlamlı ve değerli ilişkilere dayanan web tabanlı bir hizmet olarak tanımlanmaktadır (Ong & Day, 2010). Sosyal ağ hizmetleri bireylerin, bilgi paylaşımı, ilişki kurma ve keşfetme gibi çeşitli amaçlarla ağ kurmalarına izin vermektedir (Kwon & Wen, 2010). Maqableh vd. (2015) sosyal ağ servislerinin öğrenci topluluklarına hâkim olduğunu ve akademik kurumların giderek artan oranda sosyal ağ servisleri kullanımına sahip olduğunu bildirmektedir. Sosyal ağ servislerinin eğitim açısından hem olumlu hem de olumsuz etkileri bulunmaktadır. Sendurur, Sendurur, & Yılmaz, (2015) sosyal ağ servislerinin öğrenciler için önemli bir eğitim ve iletişim aracı olduğunu, öğretim kalitesini artırma potansiyeline sahip olduğunu ve öğrencilerin öğretmenlerle iletişim kurmak için sosyal ağ servislerini kullanmayı tercih ettiklerini bildirmiştir. Bununla birlikte sosyal ağ servislerinin kontrolsüz kullanımı akademik faaliyetler için ayrılan zamanı çalabilmektedir (Sendurur vd, 2015). Yapılan araştırmalar ayrıca, öğrencilerin sosyal ağ servislerine ayırdıkları zaman miktarının akademik performans üzerinde önemli bir etkisi bulunduğunu (Maqableh vd., 2015), sosyal ağ servisleri kullanıcılarının daha düşük genel not ortalamasına sahip olduklarını (Kirschner & Karpinski, 2010) ve özellikle sosyal ağ

servisleri kullanarak teknoloji ile çoklu görev yapmanın akademik bir ortamda hem verimliliği hem de etkililiği azalttığını göstermiştir (Karpinski, Kirschner, Ozer, Mel-lott, & Ochwo, 2013). Sosyal ağ servisleri kullanımının ergenler ve genç yetişkinler arasındaki popülaritesinin artması, bu platformları kullanma yoğunluğunun daha düşük akademik başarı ile ilişkili olabileceği kaygılarını artırmıştır (Marker, Gnambs, & Appel, 2018).

Türkiye’de Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programında Çalgı Eğitimi

Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde, öğretmen adaylarının müziksel bilgi ve beceri konusunda yeterli bir şekilde yetişmeleri önem taşıyan bir konudur (Ballantyne & Packer, 2004). Bu bağlamda müzik öğretmenliği programları, öğretmen adaylarının birden çok çalgıyı öğrenebilmeleri için dersler barındırmaktadır.

Türkiye’de müzik öğretmenliği programı 2018 yılında yeniden revize edilmiştir. Söz konusu program, % 32 mesleki bilgisi, % 17 genel kültür ve % 51 alan eğitimi derslerinden oluşmaktadır. Mesleki bilgi dersleri eğitim sosyolojisi, psikolojisi, felsefesi ve tarihi, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, öğretim teknolojisi, öğretmenlik uygulaması (staj) gibi derslerden oluşmaktadır. Genel kültür dersleri arasında ise yabancı dil, Türk dili, medya okuryazarlığı, sanat ve estetik, Türk halk oyunları gibi dersler yer almaktadır. Alan eğitimi derslerine ise, piyano eğitimi, ses eğitimi, bağlama, armoni, gitar, koro ve orkestra dersleri örnek verilebilir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin ilk yılında piyano dersleri almaları gerekmektedir. Birinci sınıftan başlayarak 7 dönem bireysel çalgı eğitimi dersi almaları zorunludur. Bu ders haftada 1 saat verilen teorik bir derstir. Öğretmen adayları bireysel çalgılarını seçmekte özgürdürler, ancak çalgı seçiminde fiziksel özellikleri eğitimcileri tarafından dikkate alınmaktadır. Bazı öğretmen adayları çalgı yerine ses eğitimi

almayı seçebilmekte ve bu alanda branşlaşma yoluna gitmektedirler. Piyanoyu ve bireysel çalgı eğitimine ek olarak, her öğretmen adayını 2 dönem gitar ve ayrıca iki dönem bağlama dersi almalıdır.

Müzik öğretmeni adaylarından lisans eğitimi sırasında müzik öğretimi becerileri kazanmaları ve aynı zamanda iyi birer müzisyen olarak yetiştirmeleri beklenmektedir. Öğretmen adaylarının çalgılarında başarılı olabilmek için çalışma alışkanlığına sahip olmaları ve çalgılarını çalışmak için belirli bir süre ayırmaları gerekir. Bu bağlamda, gün içinde İnternet ve sosyal ağ servislerinde daha fazla zaman geçiren öğretmen adaylarının, çalgılarına yeterli zaman ayıramayabileceği ve bu durumun çalgı performanslarını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının günlük İnternet ve sosyal ağ servisleri kullanımları ve çalgı çalışma süreleri ile İnternet bağımlılığı ve çalgı performansları arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Müzik öğretmeni adaylarının günlük çalgı çalışma, İnternet ve sosyal ağ servisleri kullanımı süreleri ile İnternet bağımlılığı düzeyleri nedir?
2. Müzik öğretmeni adaylarının çalgı başarıları, İnternet bağımlılığı düzeyleri ve günlük çalgı çalışma süreleri cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Müzik öğretmeni adaylarının çalgı başarıları, İnternet bağımlılığı düzeyleri ve günlük çalgı çalışma süreleri sınıflarına göre anlamlı fark göstermekte midir?
4. Müzik öğretmeni adaylarının, çalgı başarıları ve İnternet bağımlılığı düzeyleri ile günlük çalgı çalışma süreleri, günlük İnternet kullanım süreleri, günlük sosyal ağ servisleri kullanım süreleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırma, Burdur ilinde bulunan Eğitim Fakültesi'nin müzik öğretmenliği programında okuyan 137 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir (N=137). Araştırmada söz konusu programa devam eden öğretmen adaylarının tamamı ile çalışılmıştır. Katılımcıların % 53.4'ü erkek, % 46.6'sı kadındır. Katılımcıların % 32.3'ü 1. sınıfa, % 22.8'i 2. sınıfa, % 22.8'i 3. sınıfa, % 22.0'ı 4. sınıfa devam etmektedir. Katılımcıların % 15,'i piyano, % 3,9'u viyola, % 10,2'si viyoloncel, % 16,5'i bağlama, % 15,7'si keman, % 18,1'i gitar, % 9,4'ü vokal ve % 11'i flüt eğitimi almaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 20.97'dir. Çalgılarını ortalama 5.22 yıldır çalmaktadırlar ve son çalgı sınavı ortalama notları 84.64'tür.

Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Young (1998b) tarafından geliştirilen Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu'ndan (YIBT-KF) oluşan anket kullanılarak toplanmıştır.

Kişisel bilgi formu

Kişisel Bilgi Formu, kapalı uçlu sorulardan oluşmuş ve 3 bölüme ayrılmıştır. Kişisel bilgi formunun birinci bölümü katılımcıların yaş, cinsiyet ve sınıf değişkenlerini soran sorular içermektedir. İkinci bölümde ise katılımcıların çalmakta oldukları çalgılar hakkında bilgi edinilmesi hedeflenmiştir. Bu sorular, katılımcıların bireysel çalgılarının ne olduğunu, bu çalgılarını günde ortalama olarak kaç saat çaldıklarını, bireysel çalgılarını kaç yıldır çaldıklarını ve en son bireysel çalgı sınavından kaç puan aldıklarını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Anketin 3. bölümünde İnternet ve sosyal ağ servislerini kullanan

katılımcıların günlük kullanım sürelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümdeki sorular, katılımcıların gün boyunca ortalama olarak Internet ve sosyal ağ hizmetlerini ne kadar süre kullandıklarıyla ilgilidir.

Young Internet Bağımlılığı Testi Kısa Formu

YIBT-KF, Young (1998b) tarafından geliştirilip Pawlikowski, Altstötter-Gleich, & Brand (2013) tarafından kısa forma dönüştürülmüştür. Türkçeye Kutlu, Savcı, Demir, & Aysan (2016) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, beşli Likert (1 = Asla, 5 = Çok sık) türünde olup 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's α türünden iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.85'tir (Kutlu vd., 2016). Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, Internet bağımlılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veriler betimsel istatistiksel tekniklere ek olarak Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve Pearson's momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile çözümlenmiştir.

BULGULAR

Müzik öğretmeni adaylarının günlük çalgı çalışma, Internet ve sosyal ağ servisleri kullanımı süreleri ile Internet bağımlılığı düzeylerinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Betimsel değerler

	Min.	Maks.	X	SS
Günlük çalgı çalışma süresi	0	420	96.07	66.272
Günlük İnternet kullanımı süresi	30	760	208.91	140.697
Günlük sosyal ağ servisleri kullanımı süresi	0	760	171.94	141.289
İnternet bağımlılığı	13	53	28.87	8.640

Tablo 1'e göre katılımcıların günlük ortalama çalgı çalışma süresi 96.07 dakikadır. İnternet'in günlük kullanım süresi ortalaması 208.91 dakika iken, sosyal ağ servislerinde geçirilen ortalama günlük süre 171.94 dakikadır. Katılımcıların İnternet bağımlılığı düzeyleri ortalaması 28.87 olarak hesaplanmıştır.

Çalgı başarı puanları katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($U = 1397.500$, $p = 0.261$). İnternet bağımlılığı düzeyi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U = 1519.000$, $p = 0.004$). Erkek müzik öğretmeni adaylarının İnternet bağımlılığı düzeyleri kadın müzik öğretmeni adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Katılımcıların günlük çalgı çalışma süreleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($U = 1871.500$, $p = 0.274$).

Katılımcıların çalgı başarı puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2 = 12.180$, $p = 0.007$). Buna göre, 1. sınıfa devam eden müzik öğretmeni adaylarının çalgı başarı puanları 2. ve 3. sınıfa devam edenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Katılımcıların İnternet bağımlılığı ise düzeyleri sınıfa göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($\chi^2 = 6.105$, $p = 0.107$).

Tablo 2. Cinsiyete göre çalgı başarı puanı, Internet bağımlılığı ve günlük çalgı çalışma süresi

	Cinsiyet	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Çalgı başarı puanı	Kadın	54.50	3542.50	1397.5	0.261
	Erkek	61.48	3012.50		
Internet bağımlılığı	Kadın	57.20	4004.00		0.004**
	Erkek	76.10	4642.00		
Günlük çalgı çalışma süresi	Kadın	68.88	4752.50	1871.5	0.274
	Erkek	61.68	3762.50		

Not: ** $p < 0,01$

Tablo 3. Sınıfa göre çalgı başarı puanı, Internet bağımlılığı ve günlük çalgı çalışma süresi

	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	SS	χ^2	p
Çalgı başarı puanı	1	25	72.64	3	12.18	0.007**
	2	29	45.31			
	3	29	48.09			
	4	27	58.54			
Internet bağımlılığı	1	41	65.41	3	6.10	0.107
	2	29	74.33			
	3	29	50.79			
	4	28	64.91			
Günlük çalgı çalışma süresi	1	40	77.38	3	9.57	0.023*
	2	29	54.41			
	3	29	54.26			
	4	28	62.66			

Not: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Katılımcıların çalgılarını günlük çalışma süreleri sınıflarına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($\chi^2 = 9.570$, $p = 0.023$). 1. sınıfa devam eden müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma sürelerinin 2. ve 3. sınıfa devam edenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu hesaplanmıştır.

Tablo 4. Çalgı başarı puanı ve Internet bağımlılığının diğer değişkenler ile ilişkileri

	Günlük çalgı çalışma süresi	Çalgı başarı puanı	Günlük Internet kullanım süresi	Günlük SAS kullanım süresi	Internet bağımlılığı
Çalgı başarı puanı	.135	1	.079	.157	.015
Internet bağımlılığı	-.093	.015	.206*	.222*	1

Not: * $p < 0.05$

Katılımcıların çalgı başarı puanları ile günlük çalışma süreleri, günlük Internet, sosyal ağ servisleri kullanım süreleri ve sorunlu Internet kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > 0.05$). Katılımcıların Internet bağımlılığı düzeyleri ile günlük çalgı çalışma süresi arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Katılımcıların Internet bağımlılığı ile günlük Internet kullanım süresi ve sosyal ağ servisleri kullanım süreleri arasında ise düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki hesaplanmıştır ($p < 0.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre müzik öğretmeni adaylarının günlük çalgı çalışma süreleri, günlük Internet ve sosyal ağ servisleri kullanım sürelerinden düşüktür. Başka bir ifade ile müzik öğretmeni adayları, çalgılarına Internet'e ayırdıkları ölçüde zaman ayırmamakta, Internet'te geçirdikleri zamanlarının önemli bir kısmını da sosyal ağ servislerinde geçirmektedirler.

Müzik öğretmeni adaylarının ortalama Internet bağımlılığı düzeyleri (28,87), Pawlikowski, Altstötter-Gleich, & Brand'in (2013) Alman üniversite öğrencileri üzerindeki araştırmasında elde edilen ortalama değerden (24,56) yüksek olarak gözlemlenmiştir. Aynı zamanda Çevik & Yıldız'ın (2017) Türk lise öğrencileri örnekle-

minin (25,79), Demir & Kutlu'nun (2018) lise öğrencisi örnekleminin (26,82) ve Evren, Evren, Dalbudak, Topcu, & Kutlu'nun (2019) Electronic Sports League'in amatör e-spor oyuncusu olan Türk üniversite öğrencisi örnekleminin (26,48) ortalamalarından daha yüksek olarak bulunmuştur. Bulgular, çalışmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının Türkiye'deki resmi amatör e-spor organizasyonuna katılan bilgisayar oyuncularından bile daha yüksek Internet bağımlılığı düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, Internet bağımlılığı olarak da adlandırılan sorunlu Internet kullanımının, amatör e-spor organizasyonlarına katılan bilgisayar oyuncusu olmak gibi yoğun Internet kullanımını gerektiren yaşam biçimlerine sahip olmaktan bağımsız bir olgu olduğunu göstermektedir. Dolayısı ile sorunlu Internet kullanımının, bireylerin özel ya da profesyonel yaşamlarında Internet kullanımına ne ölçüde gereksinim duydukları ya da ne ölçüde Internet kullanmakta olduklarından bağımsız bir biçimde değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Müzik öğretmeni adaylarının Internet bağımlılık düzeyleri incelendiğinde, erkek müzik öğretmeni adaylarının Internet bağımlılığı düzeylerinin kadın müzik öğretmeni adaylarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, Internet bağımlılığı (Akhter, 2013; Ha & Hwang, 2014) ya da bağımlı olma olasılığının (Frangos vd., 2010) erkek öğrencilerde daha yüksek olduğunu bildiren araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Müzik öğretmeni adaylarının Internet bağımlılığı düzeyleri günlük Internet ve sosyal ağ servisleri kullanma süreleri ile pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Bu sonuç, Interneti günlük kullanma süresi ile Internet bağımlılığı arasında pozitif ilişkiler saptayan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Kaltiala-Heino vd., 2004; Wang vd., 2013).

Araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının çalgı başarı puanlarının, günlük çalgı çalışma süreleri ile anlam-

lı düzeyde bir ilişkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç çalgı eğitiminde günlük çalgı çalışma süresinin fazla olmasından çok etkili çalgı çalışılması gerektiğini vurgulayan araştırmalar (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993; Williamon & Valentine, 2000) ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte 1. Sınıfa devam eden müzik öğretmeni adaylarının çalgı başarıları 2. ve 3. Sınıfa devam eden müzik öğretmeni adaylarından anlamlı düzeyde yüksektir. 1. Sınıfa devam eden öğretmen adaylarının çalgı çalışma sürelerinin de 2. ve 3. Sınıfa devam eden müzik öğretmeni adaylarından anlamlı düzeyde yüksek olması çalgı çalışmaya ayrılan sürenin çalgı başarıları ile dolaylı bir ilişkisi olduğunu gösteriyor olabilir. Öte yandan; çalgı başarı puanının, günlük İnternet kullanım süresi, günlük sosyal ağ servisleri kullanım süresi ya da İnternet bağımlılığı ile de anlamlı düzeyde bir ilişkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Ek olarak; İnternet kullanımına ayrılan sürenin de ötesinde İnternet bağımlılığının bile çalgı çalışmaya ayrılan süreyle ilişkili olmadığını göstermektedir. Bu bulgular; İnternet ya da sosyal ağ servisi kullanımıyla ilgili kaygıların, çalgı çalma başarıları açısından yersiz olduğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen bulgular çalgı başarısının, çalgı çalışmaya ayrılan süreden çok daha kritik başka etkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, İnternet'e gün içinde çalgılarından daha uzun süre ayıran müzik öğretmeni adaylarının çalgılarına karşı bir motivasyon düşüklüğü yaşadıkları düşünülebilir. Ayrıca elde edilen sonuçlar, müzik öğretmeni adaylarının İnternet ve sosyal ağ servislerini çalgılarından daha ilgi çekici ya da zaman ayırmaya değer olarak gördüklerini gösteriyor olabilir. Müzik öğretmeni adaylarının günlük çalgı çalışma sürelerinin düşüklüğüne karşın çalgı başarı puanları yüksektir. Buna göre öğretmen adayları, çalgılarına yeterli zaman ayırmasalar da iyi not alacaklarını ve dersten başarısız olma

ihtimallerinin düşük olduğunu düşünüyor olabilir. Bununla birlikte müzik öğretmeni adayları, müziksel bilgi ve beceri kazanmanın, dolayısıyla çalgı öğrenmenin bir müzik eğitimcisi açısından öneminin yeterince farkında olmadıkları için çalgılarına karşı bir isteksizlik yaşıyor ve yeterince vakit ayırmıyor olabilirler. 1. Sınıfa devam eden müzik öğretmeni adayları, diğer sınıftaki müzik öğretmeni adaylarından daha fazla çalgılarını çalışmaktadırlar. Bu sonuç, müzik öğretmeni adaylarının lisans eğitimlerinin ilk yılına göre çalgılarına verdikleri önemin azaldığı ve motivasyonlarının düştüğünü de akla getirmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının çalgılarına yönelik motivasyonlarının artırılması, çalgı çalışmaya yönelik içsel motivasyon oluşturmaları için gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu araştırma bulgularına göre, müzik öğretmeni adaylarının Internet ve sosyal ağ servislerini uzun süreler boyunca kullanıyor olmalarının onların çalgı başarısı üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Öğretmen adaylarının Internet'i ve sosyal ağ servislerini eğitimsel amaçlar için ne ölçüde kullandıkları araştırılmalıdır. Ek olarak; çalgı başarısı ya da genel anlamda müzik eğitimi açısından, sorunlu Internet kullanımının, başarı puanı ve çalışmaya ayrılan süre dışındaki diğer süreç ve olgularla ilişkisi de incelenmelidir. Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışmaya daha fazla önem vermeleri için özellikle öğretmenlik uygulamasında çalgıları ile uygulamalar yapmaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akhter, N. (2013). Relationship between Internet addiction and academic performance among university undergraduates. *Educational Research and Reviews*, 8(19), 1793-1796.
- Alavi, S. S., Maracy, M. R., Jannatifard, F., & Eslami, M. (2011). The effect of psychiatric symptoms on the Internet addiction disorder in Isfahan's University students. *Journal of research in medical sciences: the official journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 16(6), 793.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA, USA: American Psychiatric Publishing.
- Atabek, O. (2019). Personal differences and social networking: A comparison of two countries. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(4), 167-189. <https://doi.org/10.29329/epasr.2019.220.10>
- Ballantyne, J., & Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299-312.
- Bozoglan, B., Demirer, V., & Sahin, I. (2013). Loneliness, self-esteem, and life satisfaction as predictors of Internet addiction: A cross-sectional study among Turkish university students. *Scandinavian journal of psychology*, 54(4), 313-319.
- Cardak, M. (2013). Psychological well-being and Internet addiction among university students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(3), 134-141.
- Çevik, G. B., & Yildiz, M. A. (2017). The roles of perceived social support, coping, and loneliness in predicting internet addiction in adolescents. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 64-73.
- Çuhadar, C. (2012). Exploration of problematic Internet use and social interaction anxiety among Turkish pre-service teachers. *Computers & Education*, 59(2), 173-181.

- Demir, Y., & Kutlu, M. (2018). Relationships among internet addiction, academic motivation, academic procrastination and school attachment in adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5).
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363-406.
- Evren, B., Evren, C., Dalbudak, E., Topcu, M., & Kutlu, N. (2019). The impact of depression, anxiety, neuroticism, and severity of Internet addiction symptoms on the relationship between probable ADHD and severity of insomnia among young adults. *Psychiatry Research*, 271, 726-731.
- Frangos, C. C., Fragkos, K. C., & Kiohos, A. (2010). Internet addiction among Greek university students: Demographic associations with the phenomenon, using the Greek version of Young's Internet Addiction Test. *International Journal of Economic Sciences and Applied Research*, 3(1), 49-74.
- Fu, K. W., Chan, W. S., Wong, P. W., & Yip, P. S. (2010). Internet addiction: prevalence, discriminant validity and correlates among adolescents in Hong Kong. *The British Journal of Psychiatry*, 196(6), 486-492.
- Ha, Y. M., & Hwang, W. J. (2014). Gender differences in Internet addiction associated with psychological health indicators among adolescents using a national web-based survey. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12(5), 660-669.
- Jørgensen, H. (2002). Instrumental performance expertise and amount of practice among instrumental students in a conservatoire. *Music Education Research*, 4(1), 105-119.
- Kaltiala-Heino, R., Lintonen, T., & Rimpelä, A. (2004). Internet addiction? Potentially problematic use of the Internet in a population of 12–18 year-old adolescents. *Addiction Research & Theory*, 12(1), 89-96.

- Karpinski, A. C., Kirschner, P. A., Ozer, I., Mellott, J. A., & Ochwo, P. (2013). An exploration of social networking site use, multitasking, and academic performance among United States and European university students. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1182-1192.
- Kim, D. H., & So, W. Y. (2012). The relationship between daily Internet use time and school performance in Korean adolescents. *Open Medicine*, 7(4), 444-449.
- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in human behavior*, 26(6), 1237-1245.
- Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y., & Aysan, F. (2016). Turkish adaptation of Young's Internet Addiction Test-Short Form: a reliability and validity study on university students and adolescents. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 17, 69-76.
- Kwon, O., & Wen, Y. (2010). An empirical study of the factors affecting social network service use. *Computers in human behavior*, 26(2), 254-263.
- Li, W., O'Brien, J. E., Snyder, S. M., & Howard, M. O. (2015). Characteristics of Internet addiction/pathological Internet use in US university students: A qualitative-method investigation. *PloS One*, 10(2), e0117372.
- Maqableh, M., Rajab, L., Quteshat, W., Masa'deh, R. E. M., Khatib, T., & Karajeh, H. (2015). The impact of social media networks websites usage on students' academic performance. *Communications and Network*, 7, 159-171.
- Marker, C., Gnambs, T., & Appel, M. (2018). Active on Facebook and failing at school? Meta-analytic findings on the relationship between online social networking activities and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 30(3), 651-677.
- McCormick, J., & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An explo-

- ratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.
- Moreno, M. A., Jelenchick, L., Koff, R., Eikoff, J., Diermyer, C., & Christakis, D. A. (2012). Internet use and multitasking among older adolescents: An experience sampling approach. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1097-1102.
- Ong, C. S., & Day, M. Y. (2010). An integrated evaluation model of user satisfaction with social media services. In *2010 IEEE International Conference on Information Reuse & Integration* (pp. 195-200). IEEE.
- Özmenteş, S. (2007). *Çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ile duyuşsal özellikler ve performans düzeyi ilişkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özmenteş, S. (2012). Relationships between daily practice time, attributions and performance level in instrument education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3141-3145.
- Pawlikowski, M., Altstötter-Gleich, C., & Brand, M. (2013). Validation and psychometric properties of a short version of Young's Internet Addiction Test. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1212-1223.
- Schleuter, Stanley (1997). *A sound approach to teaching instrumentalists*. New York: Schirmer Books.
- Sendurur, P., Sendurur, E., & Yilmaz, R. (2015). Examination of the social network sites usage patterns of pre-service teachers. *Computers in Human Behavior*, 51, 188-194
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J., & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87(2), 287-309.
- Wagner, M.J. (1975) The effect of a practice report on practice time and musical performance. In C. K. Madsen, R. D. Greer, & C. H. Madsen, Jr (Eds.) *Research in Music Behaviour*. New York: Teachers College Press.

- Wang, L., Luo, J., Bai, Y., Kong, J., Luo, J., Gao, W., & Sun, X. (2013). Internet addiction of adolescents in China: Prevalence, predictors, and association with well-being. *Addiction Research & Theory*, 21(1), 62-69.
- Weinstein, A., & Lejoyeux, M. (2010). Internet addiction or excessive Internet use. *The American journal of drug and alcohol abuse*, 36(5), 277-283.
- Williamon, A., & Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, 91(3), 353-376.
- World Health Organization. (2018). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11th ed.).
- Young, K. S. (1998a). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & behavior*, 1(3), 237-244.
- Young, K. S. (1998b). *Caught in the net: How to recognize the signs of Internet addiction and a winning strategy for recovery*. New York: John Wiley & Sons.



Bölüm 6

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ OYUN TEMELLİ ÖĞRENME KAVRAMLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Halil KAMIŞLI¹

¹ Uluslararası Final Üniversitesi, halil.kamisli@final.edu.tr, ORCID:
0000-0001-6715-431X

Giriş

Binlerce yıl öncesine dayanan ve tüm canlıların hayatlarında barındırdıkları bir olgu olan oyun çocukların gelişimsel özellikleri hakkında önemli dönütler sağladığı gibi, çocuğa yeni becerilerin kazandırılmasında da önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmalar oyunun, okul öncesi çocuğun eğitimde etkili olduğu kadar, çocukluktan yetişkinliğe yaşamın her döneminde, öğrenme süreci için etkili bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur (Türkoğlu ve Uslu, 2016; Gözalan, 2013; Benigno ve Farrar, 2012; Howard ve McInnes, 2012; Kapp, 2012; Van Eck, 2006). Bu etkililiğin ortaya çıkması ile beraber, “Eğlence yerine öğrenme sağlama temel amacı ile tasarlanan herhangi bir oyun temelli yaklaşımın uygulanması” (Noemi & Maximo, 2014) olarak tanımlanan oyun temelli öğrenme yaklaşımının her yaş grubunun öğrenme süreçlerinde kullanımı yaygınlaşmıştır. Erken çocukluk eğitiminde de önemli bir araç olarak kullanılan (Kaya ve ark. 2017; Koçyiğit & Başara) oyun temelli öğrenme yaklaşımları ile ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

1.1. Oyun Temelli Öğrenme Yaklaşımları

Oyun temelli öğrenme yaklaşımı içerisinde dört farklı yaklaşım barındırır; Eğitici oyunlar, eğlence oyunları, oyun yaparak, oyunlaştırma. Bu yaklaşımlara aşağıda açıklanmıştır.

1.1.1. Eğitici oyunlar (Educational Games): Bir öğrenme hedefini gerçekleştirmek ve öğrenenin hedeflenen bilgi ve beceriyi kazanmasını sağlamak için tasarlanan oyunlardır (De Freitas, 2006; Dondi ve Moretti, 2007).

1.1.2. Eğlence oyunları (Entertainment Games): Aslında eğitim için tasarlanmayan ama motive edici etkilerinden dolayı daha sonra eğitim ortamlarına uyarlanan oyunlardır (Van Eck, 2006).

1.1.3. Oyun yapma (Making Games): Öğrencileri, planlanan öğrenme içeriği kapsamında, problem çözmeye ve farklı açılardan düşünmeye zorlayan ve sadece oyun oynamak amacı ile planlanmayan oyunlardır (Kafai, 2006).

1.1.4. Oyunlaştırma (Gamification): Oyun mekaniğinin (Ödüller, puanlar, rozetler ve lider tabloları gibi) öğrencilerin ilgisini çekmek, etkinlikleri motive etmek, öğrenmeyi geliştirmek ve problemleri çözmek amacıyla, oyun içermeyen içeriklerde kullanılmasıdır (Farber, 2015; Kapp, 2012).

Teknolojinin ve dijital oyunların ve oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının eğitim sürecinde kullanımının yaygınlaşması ile beraber, öğretmenden beklenen görevler değişikliğe uğramış ve öğretmen yeterlilikleri yeniden dizayn edilmeye başlamıştır. Artık öğretmenlerden, pedagojik planlayıcı, organizatör, mentor, öğretici, kolaylaştırıcı, lider ve ortak öğrenen gibi görevlerin yanında, oyun temelli öğrenme bağlamında, eğitmen, oyun kurucu, rehber ve değerlendirici görevleri de beklenmektedir. Eğitmenlik görevi planlama ve iletişimi içerirken; oyun kurucu, mevcut oyunun görevlerini, rollerini, hedeflerini ve dinamiklerini iletme konusundaki yetkinlikleri belirtir. Kılavuz, oyun sırasında öğrencileri destekler ve değerlendirici ise, öğrencilerin oyun deneyimlerine karşı görüşlerini alır ve analiz eder (Kangas ve diğerleri, 2016; Hanghøj ve Brund, 2011; Hanghøj, 2013). Dolayısı ile yeni nesil öğretmenlerden beklenen bu yeterliliklerin, öğretmenlerde bulunması ya da öğretmenlere kazandırılması gerekli görülmektedir. Çünkü oyun temelli yaklaşımların kullanımı üzerine yapılan çalışmalar oyunun, öğrenme sürecinde etkili bir araç olduğunu ortaya koymuşken, bu etkili aracın öğretmenler tarafından kullanımının yaygınlaşması, istenilen düzeyde eğitim sürecinin gerçekleşmesi için önem arz etmektedir.

Oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının, öğrenme-öğretme süreçleri planlarında yer alması ve yaygınlaşma-

sında öğretmenlerin oyun temelli öğrenme yaklaşımlarını ne kadar benimsedikleri ile ilgili olup, bu süreçlerin tasarlanmasında öğretmenlere önemli roller düşmektedir (Kangas, Koskinen ve Krokfors, 2016; Shah & Foster, 2015). Oyun temelli öğrenme yaklaşımları, eğitim sürecinde, süreci planlayan ve uygulayan öğretmenin benimsemesi oranında yer alır. Bir öğretmenin bir öğrenme yaklaşımını kabullenmesi ve kullanması için o yaklaşıma ait bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Oyun temelli öğrenme yaklaşımı bağlamında, dijital ve dijital olmayan oyun tabanlı öğrenme yaklaşımları ve bu yaklaşımların kullanımı ile bilgi ve becerinin yokluğu ya da eksikliği öğretmenlerin oyun temelli öğretim yaklaşımlarını benimsemelerini ve kullanmalarını etkileyebilmektedir (Hsu, Tsai, Chang ve Liang, 2017; Hamari ve Nousiainen, 2015; Bourgonjon ve diğerleri, 2013; De Grove, Bourgonjon ve Van Looy, 2012).

Özetle, oyun temelli öğrenme yaklaşımı, bireyin öğrenme sürecinde etkili bir araç olduğu fakat oyunların tek başlarına öğrenme deneyimlerini garanti etmediği ve sürecin sağlıklı yürütülmesinin öğretmenlerin bu konudaki yeterliliklerine bağlı olduğudur. Bu sebeple öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarına oyun temelli öğrenme yaklaşımı konusunda yeterlilikleri kazandıracak şekilde tasarlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bu sebeple mevcut çalışmada, 2018-2019 öğretim yılı için uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme programlarından Sınıf Öğretmenliği Lisans programının, oyun temelli öğrenme kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, mevcut durumu ortaya koymak, bu konudaki olası eksikliğin tespiti için çok önemli görülmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Sınıf Öğretmenliği programında ders yoğunlukları nasıl dağılmıştır?

2. Meslek Bilgisi ders adları ve içeriklerinde oyun temelli öğrenme kavramlarına ne kadar yer verilmiştir?
3. Genel Kültür ders adları ve içeriklerinde oyun temelli öğrenme kavramlarına ne kadar yer verilmiştir?
4. Alan Eğitimi ders adları ve içeriklerinde oyun temelli öğrenme kavramlarına ne kadar yer verilmiştir?

2. Yöntem

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi bir nitel araştırma yöntemi türü olup (Yıldırım ve Şimşek, 2013), araştırma kapsamına alınan materyallerin analizidir (Cansız Aktaş, 2015). Araştırma kapsamına alınan doküman, 2018-2019 öğretim yılında uygulamaya konan Sınıf Öğretmenliği lisans programıdır. Çalışmada Sınıf Öğretmenliği lisans programı, oyun temelli öğrenme yaklaşımına yönelik bilgi, beceri ve tutum kazanımlarına uyumlu içeriği ne kadar barındırdığının tespiti açısından incelenmiştir.

Sınıf Öğretmenliği lisans programı dokümanı inceleme sürecinde izlenen basamaklar aşağıda verilmiştir;

a. Dokümana Ulaşma: Doküman Yükseköğretim Kurulu tarafından Ankara Üniversitesi Basımevinde basdırılan, 2018-2019 akademik yılından itibaren uygulamaya konulan “Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları” adlı kitapçaktır.

b. Orijinalliğin Kontrol Edilmesi: Elde edilen dokümanın orijinalliğini kontrol etmek amacıyla, resmi internet sitesinden yani birincil kaynaktan kontroller yapılmıştır.

c. Dokümanların Anlaşılması, Verilerin Sınıflandırılması ve Analiz edilmesi

İlk olarak alanyazın taraması yapılmış olup oyun temelli öğrenme yaklaşımına yönelik içerikler belirlenmiş-

tir. Bu içerikler Tablo 1’de verilmiştir (Kamışlı, 2019; T. Nousiainen ve ark. 2018; Farber, 2015; Kapp, 2012; Don-di ve Moretti, 2007; De Freitas, 2006; Van Eck, 2006).

Tablo 1. Oyun temelli öğrenme yaklaşımları ders içerikleri

Eğitim Konusu

Genel

Oyunlaştırma ve oyun temelli öğrenme yaklaşımları

Oyun etkinlikleri örnekleri

Oyun temelli teknolojik araçlarının tanıtımı ve kullanım becerisi

Oyunlaştırma ve oyun temelli öğrenmeye yönelik olumlu tutum
geliştirme etkinlikleri

*OTÖ’de ders etkinliklerini planlama

*OTÖ’de bireyselleştirilmiş etkinlikleri planlama

Oyunlaştırma ve oyun temelli öğrenme yaklaşımlarını derslere
entegre etme

*OTÖ’de de ders etkinliklerini gerçekleştirme

*OTÖ’de öğrenci motivasyonu sağlama

*OTÖ’de öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlama

*OTÖ’de etkinlikler sırasında süreç kontrolü

*OTÖ’de etkinlikler sırasında geri bildirim

*OTÖ’de zaman yönetimi

*OTÖ’de öğrencileri öğrenme sürecine dahil etme

*OTÖ’de süreç değerlendirme yaklaşımları

*OTÖ’de ders sonu değerlendirme yaklaşımları

*OTÖ’de bireyselleştirilmiş değerlendirme ölçütleri belirleme

*Oyun Temelli Öğrenme

İkinci aşamada Sınıf Öğretmenliği programları Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve Alan Eğitimi alanlarına göre tablo haline getirilmiştir. Son olarak da Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve Alan Eğitimi alanlarına göre ders isimleri ve ders içeriklerinde, belirlenen oyun temelli öğrenme yaklaşımları içeriği taranmıştır. Son aşamada ise elde edilen veriler tablolştırılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular Genel Kültür, Mesleki Bilgi, Alan Eğitimi olarak sıralanmıştır.

3.1. Sınıf Öğretmenliği Programının Ders Yoğunluklarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 2’de Sınıf Öğretmenliği programının üç kategori ile ilgili (Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve Alan Eğitimi) ders yoğunluklarının dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenliği programının ders yoğunluklarının dağılımı

Kategori (GK/MB/AE)	Teori (T)	Uygulama (U)	Kredi	AKTS	Saat	Yüzde
MB Meslek Bilgisi	44	12	50	88	56	35
GK Genel Kültür	26	2	27	42	28	19
AE Alan Eğitimi	64	2	65	110	66	46
TOPLAM	134	16	142	240	150	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi Sınıf Öğretmenliği programında ders yoğunlukları Meslek Bilgisi; %35, Genel Kültür; %19 ve Alan Eğitimi; %46 olarak dağılmıştır.

3.2. Meslek Bilgisi Derslerinin Oyun Temelli Öğrenme Yaklaşımı Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Sınıf Öğretmenliği programında yer alan Meslek Bilgisi derslerinin oyun temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular verilmiştir. Tablo 3’te Meslek Bilgisi alanında yer alan zorunlu ve seçmeli derslere yer verilmiştir.

Tablo 3. Meslek Bilgisi Zorunlu ve Seçmeli Dersler

Zorunlu Meslek Bilgisi Dersleri	Seçmeli Meslek Bilgisi Dersleri
Eğitime Giriş	Açık ve Uzaktan Öğrenme
Eğitim Sosyolojisi	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Eğitim Psikolojisi	Eğitim Hukuku
Eğitim Felsefesi	Eğitim Antropolojisi
Öğretim Teknolojileri	Eğitim Tarihi
Türk Eğitim Tarihi	Eğitimde Drama
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Eğitimde Program Dışı Etkinlikler
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	Eğitimde Program Geliştirme
Sınıf Yönetimi	Eğitimde Proje Hazırlama
Eğitimde Ahlâk ve Etik	Eleştirel ve Analitik Düşünme
Eğitimde Ölçme ve	Hastanede Yatan Çocukların
Değerlendirme	Eğitimi
Türk Eğitim Sistemi ve Okul	Kapsayıcı Eğitim
Yönetimi	Karşılaştırmalı Eğitim
Öğretmenlik Uygulaması 1	Mikro Öğretim
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	Müze Eğitimi
Öğretmenlik Uygulaması 2	Okul Dışı Öğrenme Ortamları
Okullarda Rehberlik	Öğrenme Güçlüğü
	Öğretimi Bireyselleştirme ve
	Uyarlama
	Sürdürülebilir Kalkınma ve
	Eğitim
	Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu
	Öğrenme

Tablo 3'te görüldüğü gibi Meslek Bilgisi zorunlu ve seçmeli dersleri arasında oyun temelli öğrenme yaklaşımı yönelik özel bir ders yoktur. Tablo 4'te Genel Kültür alanında yer alan zorunlu ve seçmeli derslere yer verilmiştir.

3.3. Genel Kültür Derslerinin Oyun Temelli Öğrenme Yaklaşımı Açısından Değerlendirmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde Sınıf Öğretmenliği programında yer alan Genel Kültür derslerinin oyun temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular verilmiştir. Tablo 4'te Genel Kültür alanında yer alan zorunlu ve seçmeli derslere yer verilmiştir.

Tablo 4. Genel Kültür Zorunlu ve Seçmeli Dersler

Zorunlu Genel Kültür Dersleri	Seçmeli Genel Kültür Dersleri
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele
Yabancı Dil 1	Beslenme ve Sağlık
Türk Dili 1	Bilim Tarihi ve Felsefesi
Bilişim Teknolojileri	Bilim ve Araştırma Etiği
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	Ekonomi ve Girişimcilik
Yabancı Dil 2	Geleneksel Türk El Sanatları
Türk Dili 2	İnsan Hakları ve Demokrasi
Topluma Hizmet Uygulamaları	İnsan İlişkileri ve İletişim
	Kariyer Planlama ve Geliştirme
	Kültür ve Dil
	Medya Okuryazarlığı
	Mesleki İngilizce
	Sanat ve Estetik
	Türk Halk Oyunları
	Türk İşaret Dili
	Türk Kültür Coğrafyası
	Türk Musikisi
	Türk Sanatı Tarihi

Tablo 4’te Genel Kültür zorunlu ve seçmeli dersleri verilmiştir. Bu dersler arasında oyun temelli öğrenme yaklaşımına yönelik özel bir ders yoktur.

3.4. Alan Eğitimi Derslerinin Oyun Temelli Öğrenme Yaklaşımı Açısından Değerlendirmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde Sınıf Öğretmenliği programında yer alan Alan eğitimi derslerinin oyun temelli öğrenme yaklaşımına yönelik bulgular verilmiştir. Tablo 5’te Alan Eğitimi kategorisinde yer alan zorunlu ve seçmeli derslere yer verilmiştir.

Tablo 5. Alan Eğitimi Zorunlu ve Seçmeli Dersler

Dersler	Zorunlu	Seçmeli Dersler
İlkokulda Temel Matematik	Matematik Öğretimi 1	Afetler ve Afet Yönetimi
Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	Fen Öğretimi	Çocuk Edebiyatı
Çevre Eğitimi	Sosyal Bilgiler Öğretimi	Çocuk Psikolojisi
İlkokulda Temel Fen Bilimleri	Matematik Öğretimi 2	Geleneksel Çocuk Oyunları
Türk Tarihi ve Kültürü	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretimi	İlkokul Ders Kitapları İncelemesi
İlkokulda Drama	Müzik Öğretimi	İlkokul Programı
Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları	İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi	İlkokulda Alternatif Eğitim Uygulamaları
İlkokuma ve Yazma Öğretimi	Karakter ve Değer Eğitimi	Kapsayıcı Dil Öğretimi
Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi	Görsel Sanatlar Öğretimi	Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi
Hayat Bilgisi Öğretimi	Türkçe Öğretimi	Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi
		Sosyal Beceri Öğretimi
		Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim

Tablo 5’te Alan Eğitimi zorunlu ve seçmeli dersleri verilmiştir. Bu dersler arasında, “Oyun ve fiziki etkinliklerin öğretimi” ve “Geleneksel çocuk oyunları” dersleri, ders isimleri açısından oyun temelli öğrenme yaklaşımı ve bu yaklaşımı içeren içeriğe uygunluk göstermektedir. İçerik açısından da uyumuna bakmak için bu dersler ve diğer bütün dersler içerikleri açısından irdelenmiş ve Tablo 6’da verilmiştir.

3.5. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Tüm Ders İçeriklerinin (Kur Tanımları) Oyun Temelli Öğrenme Yaklaşımı Açısından Değerlendirmesine Yönelik Bulgular

Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve Alan Eğitimi bölümlerine ait derslerin içerikleri oyun temelli öğrenme yaklaşımı ile ilişkili belirlenen içerikler doğrultusunda irdelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Ders içeriklerinin oyun temelli öğrenme yaklaşımı ile ilişkili içerikler açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Alanlar	Dersler	Oyun	Eğitsel Oyunlar	Oyun Tanımı	Oyunları planlama ve uygulama	Oyun öğretimi	Teknolojik Araçlar
Alan Eğitimi	Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi	x	x	x		x	
	* Geleneksel Çocuk Oyunları	x	x	x	x		
	Müzik Öğretimi	x					
	İlkokulda Drama	x					
Mesleki Eğitim	* Eğitimde Drama	x					
	* Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	x					
	Öğretim Teknolojileri						x

* Seçmeli Dersler

Oyun temelli öğrenme yaklaşımına yönelik belirlenen içerikler açısından ders içerikleri incelendiğinde en fazla geçen içeriğin “oyun” olduğu belirlenmiştir (6 ders). “Eğitsel oyunlar” ve “Oyun tanımı” içerikleri ise iki derste geçmektedir. Oyun temelli öğrenme yaklaşımına yönelik içeriği en fazla barındıran dersler ise Oyun ve Fiziki Etkinler Öğretimi (4) ve Geleneksel Çocuk Oyunları (4) dersleridir. Oyunlaştırma, oyun temelli öğrenme yaklaşımları, oyun temelli öğrenme yaklaşımlarına uygun etkinlik örnekleri ve değerlendirme sürecine yönelik temel içerikler ise hiçbir ders içeriğinde geçmemektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı ders içeriklerinde, oyun temelli öğrenme yaklaşımları kapsamında en fazla geçen kavramın “oyun” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oyun temelli öğrenme yaklaşımına yönelik en

fazla içeriği ise Oyun ve Fiziki Etkinler Öğretimi ve Geleneksel Çocuk Oyunları dersleri barındırmaktadır. Bu derslerden, Oyun ve Fiziki Etkinler Öğretimi, ilköğretim programlarında yer alan bir dersin öğretimi ile ilgili olup, o dersin programı, kazanımları ve içeriği hakkında bilgi ve bu dersin öğretimine yönelik etkinlikler içermektedir. Geleneksel Çocuk Oyunları dersi ise kültürümüzde var olan çocuk oyunlarının öğretmen adaylarına kazandırılmasına yönelik bir ders olup, bu yönde etkinlikler içermektedir. Bu sonuçlar ışığında, araştırma kapsamında belirlenen içerikler doğrultusunda (Oyun temelli öğrenme yaklaşımları, uygulama örnekleri, değerlendirme süreci vb.), Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı ders içeriklerinin oyun, oyunların tanıtımı ve öğretimi ile sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun, öğretmen adaylarının, oyun temelli öğrenme kapsamında kendilerinden beklenen yeterlilikleri kazanmaları sürecinde bir eksiklik yaratacağı düşünülmektedir. Yaşamının her döneminde eğitim için etkili bir yöntem olan oyun ve oyun temelli öğrenme, özellikle çocuğa yeni beceriler kazandırılmasında çok önemli bir yere sahiptir (Türkoğlu ve Uslu, 2016; Dicheva, Dichev, Agre ve Angelova, 2015; Hamari, Koivisto ve Sarsa, 2014; Laskowski ve Badurowicz, 2014; Koçyiğit, Başara, Baydilek, 2015; Kapp, 2012). Mevcut çalışma kapsamına alınan öğretmenlik programının Sınıf Öğretmenliği Lisans programı olduğu düşünüldüğünde, çocukların gelişiminde önemli bir yöntem olan oyun temelli öğrenme yaklaşımlarına yönelik bilgi ve becerilerin bu programa kayıtlı öğretmen adaylarına kazandırılmasının önemi daha da artmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi için oyun temelli öğrenme yaklaşımları konusunda yeni içeriklerin programa eklenmesi konusunda adımlar atılması gerekli görülmektedir.

Ders içerikleri incelendiğinde, mevcut programın, oyun temelli öğrenme yaklaşımlarına çerçevesinde, “eğitsel oyunlar” içeriğini iki ders kapsamında barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitsel oyunlar, oyun temelli öğrenme yaklaşımının bir boyutu olup tek başına tüm boyutu kapsamamaktadır. Bu alanda beklenen yeterlilikler, eğitsel oyunların yanında “Eğ-

lence Oyunları- Entertainment Games” (Van Eck, 2006), “Oyun Yapma-Making Games” (Kafai, 2006) ve “Oyunlaştırma-Gamification” (Farber, 2015; Kapp, 2012) kapsamında yer alan yeterliliklerdir. Bu yeterlilikleri kazanmadan mezun olacak öğretmen adayları, oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının eğitimde kullanımını benimseseler bile kullanamayabilirler. Çünkü oyun temelli öğrenme yaklaşımı bağlamında, bu yaklaşımların kullanımı ile bilgi ve becerinin yokluğu ya da eksikliği öğretmenlerin oyun temelli öğretim yaklaşımlarını benimseseler bile kullanmalarını olumsuz etkileyebilmektedirler. Özetle oyun temelli öğrenme yaklaşımı konusunda gerekli yeterliliklere sahip olmayan öğretmenler oyun temelli öğrenmeyi benimseseler bile kullanmaktan kaçınmaktadırlar (Hsu, Tsai, Chang ve Liang, 2017; Allsop ve Jessel, 2015; Hamari ve Nousiainen, 2015).

Eğitim için etkili bir yöntem olan oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının kullanımının yaygınlaşması için öğretmen adaylarına bu konudaki bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bu gereklilik mevcut program kapsamında “Öğretim İlke ve Yöntemleri” ve “Öğretim Teknolojileri” dersi kapsamında bu dersi veren öğretim üyelerinin bu alanda yeterlilikleri çerçevesinde giderilebilir. Fakat her öğretim üyesinin bu alanda yeterliliği olmayacağı gibi ilgisi de olmayabilir. Bu sebeple daha kesin ve kalıcı çözüm Sınıf Öğretmenliği Programının bu konuda tekrar gözden geçirilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılmasıdır.

Bu çalışma kapsamında 2018-2019 öğretim yılı için uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme programlarından Sınıf Öğretmenliği Lisans programının, oyun temelli öğrenme yaklaşımının barındırdığı içerikler kapsamında değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu kapsamda mevcut durumu ortaya konmuş ve bu konudaki eksiklikler tespit edilmiştir. Oyun temelli öğrenme yaklaşımının kullanımının yaygınlaşması için öğretmen adaylarına oyun temelli öğrenme yaklaşımı konusunda yeterliliklerin kazandırılmasına imkan sağlayacak düzenlemelerin mevcut program üzerinde yapılması önerilmiştir.

KAYNAKÇA

- Allsop, Y., & Jessel, J. (2015). Teachers' experience and reflections on game-based learning in the primary classroom: Views from England and Italy. *International Journal of Game-Based Learning*, 5 (1).
- Benigno, J. P. ve Farrar, M. J. (2012). Determinants of Joint Attention in Young Siblings' Play. *Infant and Child Development* 21.
- Bourgonjon, J., De Grove, F., De Smet, C., Van Looy, J., Soetaert, R., & Valcke, M. (2013). Acceptance of game-based learning by secondary school teachers. *Computers & Education*, 67.
- De Freitas, S. (2006). Learning in immersive worlds: A review of game-based learning. London: Joint Information Systems Committee. Retrieved on 25 July, 2019 from
- De Grove, F., Bourgonjon, J., & Van Looy, J. (2012). Digital games in the classroom? A contextual approach to teachers' adoption intention of digital games in formal education. *Computers in Human Behavior*, 28(6).
- Dicheva, D., Dichev C., Agre G., & Angelova G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18(3).
- Dondi, C., & Moretti, M. (2007). A methodological proposal for learning games selection and quality assessment. *British Journal of Educational Technology*, 38(3).
- Farber, M. (2015). Gamify your classroom: A field guide to game-based learning. New York: Peter Lang Publishing.
- Gözalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? –A literature review of empirical studies on gami-

- fication. *In System Sciences (HICSS)*, 2014 47th Hawaii International Conference on (pp. 3025-3034). IEEE.
- Hamari, J., & Nousiainen, T. (2015). Why do teachers use game-based learning technologies? The role of individual and institutional ICT readiness. *In Proceedings of the 48th Hawaii international conference on system sciences* (pp. 682e691). IEEE
- Hanghøj, T. (2013). Game-based teaching: Practices, roles, and pedagogies. In S. Freitas, M. Ott, M. M. Popescu, & I. Stanescu (Eds.), *New pedagogical approaches in game enhanced learning. Curriculum interaction* (pp. 81e101). Hershey, PA: IGI Global.
- Hanghøj, T., & Brund, C. E. (2011). Teachers and serious games: Teachers roles and positionings in relation to educational games. In S. Egenfeldt-Nielsen, B. Meyer, & B. H. Sørensen (Eds.), *Serious games in education: A global perspective* (pp. 125e136). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Howard, J. & McInnes, K. (2012). "The Impact of Children's Perception of an Activity as Play Rather Than Not Play on Emotional Wellbeing". *Child*, 38 (1).
- Hsu, C.-Y., Tsai, M.-J., Chang, Y.-H., & Liang, J.-C. (2017). Surveying in-service teachers' beliefs about game-based learning and perceptions of technological pedagogical and content knowledge of games. *Educational Technology & Society*, 20 (1).
- Kafai, Y. (2006). Playing and making games for learning: Instructions and constructionist perspectives for game studies. *Games and Culture*, 1 (1).
- Kamlı, H. (2019) On primary school teachers' training needs in relation to game-based learning. *The International Journal of Curriculum and Instruction* 11(2).
- Kangas, M., Koskinen, A., & Krokfors, L. (2016). A qualitative literature review of educational games in the classroom: The teacher's pedagogical activities. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23 (4).

- Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education; Pfeiffer: San Francisco, CA, USA.
- Kaya, Erbil, Ö., M., Yalçın, V., Kimzan, İ. & Avar, G. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun temelli öğrenmeye bakış açıları ve uygulamaya yansımaları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (27).
- Koçyiğit, S. ve Başara Baydilek, N. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. XIII (1).
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1).
- Laskowski, M., & Badurowicz, M. (2014). Gamification in higher education: a case study. In Make Learn International Conference, 25 (Vol. 27, pp. 971-975).
- Noemí, P.M. & Máximo, S.H. (2014). Educational games for learning. *Univers. J. Educ. Res.*, 2.
- Nousiainen, T., Kangas M., Rikala J. & Vesisenaho, M. (2018) Teacher competencies in game-based pedagogy. *Teaching and Teacher Education* 74.
- Shah, M., & Foster, A. (2015). Developing and assessing teachers' knowledge of game-based learning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 23 (2).
- Kafai, Y. (2006). Playing and making games for learning: Instructionist and constructionist perspectives for game studies. *Games and Culture*, 1 (1).
- Türkoğlu, B. ve Uslu, M. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi". *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (6).
- Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *Educause Review*, 41 (2).



Bölüm 7

LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİ (LGS) SINAV SONUÇLARININ İLLERİN YAŞAM ENDEKSİ KRİTERLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Mehmet YÜKSEL¹

¹ Gazi Üniversitesi, TUSAŞ Kazan Meslek Yüksekokulu, Kahramankazan/
Ankara, TÜRKİYE

GİRİŞ

Eğitim olgusu bir faaliyet olarak çeşitli evrelerden oluşan bir süreç niteliğindedir. Eğitim faaliyeti neticesinde gerçekleştirilmek istenen öğrenme amaçlarının hangi düzeyde başarıldığı yine eğitim faaliyetinin bir evresi olan ölçme ve değerlendirme ile belirlenmeye çalışılır. Ölçme ve değerlendirme işlemi yöntem ya da içerik itibarıyla farklı bağlamlarda olabilmektedir. Nitekim alan yazında ölçme ve değerlendirme için geliştirilmiş olan çok çeşitli yöntem ya da yaklaşım bulunmaktadır (Baki ve Birgin, 2004; Nazlıcıçek ve Akarsu, 2008; Özdemir, 2010). Ölçme ve değerlendirme yöntemlerindeki bu çeşitliliğin farklı nedenleri olmakla birlikte esas itibarıyla ölçme ve değerlendirme yöntem ya da yaklaşımının geçerli ve güvenilir işlevsellik amacının olmasıdır. Bir diğer ifadeyle ölçme ve değerlendirme yönteminin eğitim faaliyetini ölçmeye ve değerlendirmeye ilişkin uygunluğunun sağlanmasıdır. Bu amaç eğitim faaliyetinin söz konusu olduğu her kurum ve akademik seviye için dikkate alınan bir faaliyettir.

Ölçme ve değerlendirme açısından bakıldığında Türkiye’de ortaöğretimde liselere geçişte son 20 yılda farklı yaklaşımlar ve sistemlerin kullanıldığı görülmektedir (Özkan, Güvendir ve Satıcı, 2016; Aslan, 2017; Okutan ve Dasedmir, 2018). Türkiye’de Cumhuriyet tarihi ile birlikte ilköğretimden ortaöğretime geçişte bazı meslek liseleri, askeri liseler ve fen liseleri gibi okullara sınavla öğrenci alınmıştır. Türkiye’de genelde ilköğretimden ortaöğretime geçiş genellikle sınavsız bir şekilde yapılmıştır. Fakat özellikle 1990’lı yıllardan sonra ilköğretimden ortaöğretime geçişte yöntem belirgin bir şekilde farklılaşmıştır. Buna paralel ortaöğretim seviyesinde de liselere geçişte yoğunluklu bir şekilde sınav ve son 20 yılda ise merkezi sınav sistemi bir yaklaşım olarak kullanılmıştır.

Türkiye’de 2000 yılından günümüze kadar olan süre-
de beş farklı sınav sistemi uygulaması yapılmıştır. Merke-
zi sınav ile ortaöğretimden geçiş sisteminin ilki Liselere
Giriş Sınavı (LGS) olarak isimlendirilmiştir. Bunu izle-
yen diğerk merkezi sınav sistemlerinden ikincisi Ortağre-
tim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) siste-
midir. Mill eğitim bakanlığı tekrar sistem değişikliğı ile
Ortaöğretime Geçiş Sistemi-OGES ve bu sistemi izleyen
Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG)(şad ve řa-
hiner, 2016) sistemini uygulanmışlardır. Ortaöğretimden
liseye geçişte 2018 yılından itibaren uygulamaya başla-
yan sistem ise LGS sistemidir (MEB, 2018). Türkiye’de
ortaöğretimden liseye geçişte uygulanan sınav sistemle-
rin çeşitli nedenleri olmakla birlikte (Biber, Tuna, Uysal
ve Kabuklu, 2018) başlıca neden öğrencilerin akademik
başarı düzeylerinin belirlenmesinin ve akademik yöne-
liminin rasyonel temelde yapılması amacıdır. Bununla
birlikte diğerk ikinci başlıca neden Türkiye’de ortaöğretim
okullarının öğrencilere sunmuş oldukları imkanların ve
akademik yeterliliklerinin eşit ya da dengeli olmamasıdır.
Sınırlı sayı ve kapasitede olan okullara öğrencilerin yer-
leştirilmesi sorununun çözümü için Türkiye’de merkezi
sınav uygulaması ve bununla birlikte çözüm için sıklıkla
sistem değişikliğı yapılmaktadır.

2018 yılında uygulamaya alınan LGS sistemi de bu
amaca yöneliktir. 2017-2018 eğitim ğretim yılında ilk
kez uygulanan bu sistem 2014 yılından itibaren uygu-
lamada olan TEOG sisteminin yerine ikame edilmiştir.
LGS sistemi uygulamasıyla ortaöğretimden lise öğretime-
ne geçiş konsepti de değişmiştir. Türkiye’de uygulamaya
başlanan yeni sistem iki şekilde ortaokul öğrencilerini
liselere yerleştirme yapmaktadırlar. Birinci yöntem or-
taokul öğrencileri liselere merkezi sınav sonucuna göre
yerleştirme yapılmaktadır. İkinci yöntem ise ortaokul ğ-
rencilerin adres esaslı olarak liselere yerleştirme şeklinde
olmaktadır. Mevcut uygulamaya göre merkezi sınav sis-

temi ile öğrenci seçimi yapan okullar fen liseleri, sosyal bilimler lisesi ve yine son yıllarda şekillendirilmiş olan özel program ve proje uygulayan liselerdir. Merkezi sınavla öğrenci yerleştiren ortaöğretim okulları olarak Özel Program ve Proje Uygulayan Ortaöğretim Kurumları, Fen Liseleri ve Sosyal Bilimler Liseleri belirlenmiştir (Biber ve ark., 2018). Önceki sistemde ortaokuldan liseye geçiş merkezi sınav ile gerçekleşmekteydi. LGS sisteminde ise öğrencinin merkezi sınava girmesi isteği ile ve merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan okulları tercih etmesi durumunda söz konusu olmaktadır. Merkezi sistem ile yapılan sınavların sonuçlarının temel işlevi öğrencileri okullara akademik başarılarına uygun bir şekilde yerleştirmek yanında öğrencilerin akademik başarılarının analizi ve öğrencilerin sınav başarıları etkileyen unsurların analizine imkân vermesi açısından da önemli işlevleri bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin merkezi sınav sonuçları akademik başarılarını ve dolayısıyla eğitim sürecinin etkililiğini değerlendirme açısından önemli sonuçlar vermektedir. Ancak eğitimin ve dolayısıyla sonuçlarının değerlendirilmesi farklı bağlamlarda yapılabilir (Yelgün ve Karaman, 2015). Bunlardan biri de öğrencilerin akademik başarılarını belirlemeye ya da sıralamaya yönelik yapılan sınavlardır.

Öğrencilerin sınav başarılarını genel anlamda akademik başarılarının etkileyen, belirleyen ya da ilişkili olan çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Nitekim alanyazın incelemesinde öğrencilerin akademik başarılarının farklı görüş, yaklaşım ve değişkenlerle açıklanmaya çalışan çalışmalar yapılmıştır (Tural, 2002; Özabacı ve Acat, 2005; Altun ve Çakan, 2008; Gelbal, 2008; Kaysılı Keçeli, 2008; Köse, 1990 ;Yelgün ve Karaman, 2015; Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu, 2016; Aslan, 2017). Köse (1990) akademik başarıyı okul girdilerinin niceliksel ve niteliksel karakteristiklerinin öğrencinin akademik başarısında temel belirleyici olarak kabul eden görüş olduğu

gibi tersine akademik başarıyı okul özellikleri ile birlikte öğrencinin akademik başarısının okul dışı ailesel ve diğer toplumsal faktörler tarafından belirlendiği görüşünü test eden bir çalışma yapmıştır. Çalışmada aile sosyo ekonomik durumun akademik başarı üzerindeki etkisinin okul özelliklerinin etkisinden daha büyük olduğu tespit edilmiştir. Özabacı ve Acat (2005) Eskişehir il merkezindeki ilköğretim öğrencilerinin okul başarılarını sosyo ekonomik düzey bağlamında araştırmışlardır. Sosyo ekonomik düzeyin okul başarısını açıklamada önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Altun ve Çakan (2008) yaptıkları çalışmada ortaokul öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarında (LGS) ve üniversite öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarında (ÖSS) başarılı bulunan illerin eğitim yöneticilerinin görüşüne göre öğrencilerin sınav başarılarını etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Çalışmada okulların yeterli fiziki altyapısı, velilerin yaklaşımları, ildeki hazırlık dershanelerinin ve özel sektörün eğitime destek olması başlıca unsurlar olarak tespit edilmiştir. Gelbal(2008)ortaokul son sınıf öğrencilerinin sosyo ekonomik özellikleri bağlamında Türkçe akademik başarısını araştırma konusu yapmıştır. Öğrencilerin Türkçe akademik başarısını öğrencilerin evlerinde sahip oldukları imkanlar, anne eğitim düzeyi olumlu yönde etkilerken sahip olunan kardeş sayısı arttıkça başarının düştüğü görülmüştür.

Sosyo ekonomik ve sosyo kültürel özellikler bağlamında yapılan bir çalışmada (Aydın, Sarier ve Uysal, 2012)PISA 2003 ve 2006 sonuçlarına Türkiye PISA matematik sonuçları ile en başarılı beş OECD ülkesi sonuçları karşılaştırılmıştır. Çalışmada Türkiye PISA sonuçları ilk beş derecede olan Finlandiya, Kore, Hollanda, Japonya ve Kanada'ya göre düşük bulunmuştur. Bununla birlikte OECD ülkelerinin PISA sınav sonuçları ortalamasının da altında bir Türkiye ortalaması tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada (Yelgün ve Karaman, 2015) Erzurum ili merkezinde düşük sosyo ekonomik seviyede olan ailelerin

yaşadığı mahallede eğitim veren ilköğretim okulunda yaptıkları araştırmada ailelerin sosyo ekonomik durum ve koşullarının öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönden etkilediği saptanmıştır. Düzce’de ortaokulların altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarındaki 691 öğrenciye yönelik (Aslanargun ve ark., 2016) çalışmada anne ve babanın eğitimi, öğrencilerin baba mesleği, aile gelirleri özelliklerinin akademik başarıyı etkileyen anlamlı değişkenler olduğu belirlenmiştir. Yavuz, Odabaş, ve Özdemir (2016) öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerinin TEOG matematik başarısına etkisi adlı çalışmalarında 2013 yılı TEOG sınav sonuçlarına göre öğrencilerin matematik başarı puanları ve öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma Ankara Altındağ ilçesinde eğitim veren 1194 ortaokul öğrencisinin sosyo ekonomik düzeyleri ile matematik test başarı puanları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada okullarda öğrenim gören öğrencilere ilişkin sosyo ekonomik düzey değerleri matematik test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Çalışmada sosyo ekonomik değişkeni oluşturan alt bileşenler olarak öğrencilerin ikamet etmiş oldukları evin sahibi olup olması, öğrencilerin kendine ait bir odaya sahip olması, öğrencinin yaşadığı konutun ısınma şekli ve ailenin gelir durumudur. Ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan diğer bir (Aslan, 2017) çalışmada TEOG merkezi sınav başarıları okul dışı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma kapsamında 527 sekizinci sınıf öğrencisine ilişkin verilerin analizi neticesinde, öğrencilerin sosyo ekonomik ve sosyo kültürel özelliklerinin TEOG merkezi sınav başarılarını etkilediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin Sosyoekonomik ve sosyo kültürel özelliklerinden biri olan anne ve babanın eğitim düzeyi ve ailenin eğitim harcaması önemli bulunmuştur. Bununla birlikte anne baba eğitim düzeyi arttıkça ve ailenin eğitim harcaması yükseldikçe öğrencilerin sınavlardaki akademik başarılarının arttığı saptanmıştır. Çalışmada oluşturulan çoklu doğrusal regresyon analizi

sonucunda ailenin geliri, yıllık eğitim harcaması, anne ve baba eğitim seviyelerinin öğrencilerin TEOG sınavında almış oldukları puanları yordadığı tespit edilmiştir. Okutan ve Dasdemir (2018)'in ortaokul öğrencilerinin TEOG sınavı fen bilimleri test başarılarını bazı sosyo ekonomik özellikler açısından araştırma konusu yapmışlardır. Ordu'nun Altınordu ilçesindeki ortaokullardan seçilen 605 öğrencinin başarıları araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin anne ve babasının eğitim düzeyi, sahip olduğu kardeş sayısı, bulunduğu okul türü, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin çalışma odasına sahip olma durumunun öğrencilerin TEOG sınavı fen bilimleri test puanı başarılarını istatistiksel olarak etkilediği saptanmıştır.

Alanyazında yer alan çalışmaların bulgularında görüldüğü gibi (Köse,1990;Özabacı ve Acat, 2005;Altun ve Çakan, 2008;Gelbal, 2008;Aydın ve ark., 2012; Yelgün ve Karaman, 2015;Yavuz ve ark., 2016; Aslan, 2017; Okutan ve Dasdemir, 2018) öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, çevresi ve içerisinde bulunduğu yaşam koşulları akademik başarılarını etkilemektedir. Ancak yukarıda ifade edilen çalışmalar araştırma kapsamı gereği sınırlı sayıda öğrenciyi ve Türkiye'nin bazı illerini çalışma kapsamına almışlardır. Dolayısıyla sonuçlarının genelleştirilmesinin olası olmadığı söylenebilir. Diğer bir konu ise yazındaki çalışmaların araştırma kapsamına sınırlı sayıda değişkenin analiz konusu yapılmış olmasıdır. Nitekim yapılan çalışmaların bulgularında öğrencilerin yaşadıkları çevre ve imkanları sınırlı sayıda değişken ile akademik başarılarını açıklamaya çalışmışlardır. Alanyazındaki bu eksiklikleri gidermeye yönelik olarak bu çalışmada öğrencilerin yaşadıkları illerin daha kapsamlı sosyo ekonomik değişkeni içeren yaşam endeksi kriterleri dikkate alınarak liselere geçiş sınav sonuçları analiz edilmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada Türkiye'nin illerine ilişkin yaşam endeksi kriterlerinin esas alınması

öğrencilerin yaşam çevresi ve imkanlarının daha geniş kapsamlı ve aynı zamanda bütüncül bir bağlamda değerlendirilmesine fırsat verecektir. Böylece illerin yaşam endeksi bağlamında LGS sınavlarının analiz edilmesi öğrencilerin sosyo-ekonomik ve yaşadığı çevresi ile ilgili olan daha fazla sayıda değişkeni dikkate alan bir analize imkân verecektir.

Yukarıda ifade edilen bilgi ve görüş doğrultusuna bu çalışmanın başlıca amacı liselere geçiş sınav sonuçlarının illerin yaşam endeksi unsurlarına göre istatistiksel olarak analiz edilerek değerlendirilmesidir. Bu temel amaç bağlamında araştırmada cevaplandırılmaya çalışılan başlıca iki soru şöyledir:

- ✓ Liselere geçiş sınavının kapsadığı alt testlerin ham puan ortalamaları (başarı) arasında ilişki var mıdır?
- ✓ Öğrencilerin yaşadıkları illerin yaşam endeksi kriterlerinin liselere geçiş sınav başarısı üzerinde etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmanın araştırma kapsamını Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavına girmiş olan öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmanın iki veri kaynağı bulunmaktadır: Birinci veri kaynağı 2018 yılında milli eğitim bakanlığı tarafından hazırlanmış olan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı Eğitim ve Değerlendirme Raporları 3’tür. Bu raporda 2018 yılına ilişkin iller temelinde merkezi sınav sistemi ile yerleşen öğrencilerin sayısı, sınav kapsamındaki alt testlerin ham puanların ortalamaları ve ayrıca LGS merkezi sınav puan ortalamalarından oluşmaktadır. Raporda Türkiye’nin 81 iline ilişkin veriler bu çalışmada analiz kapsamına alınmıştır. Liselere Geçiş Sistemi sınavı sözel ve sayısal

alanda testler kapsamaktadır. Sözel alanda din kültürü ve ahlk bilgisi testi, inkılap tarihi ve Atatürkçülük testi, Türkçe testi, yabancı dil bilgisi testlerinden oluşan toplam 50 soru bulunmaktadır. Sayısal alanda ise fen bilimleri testi ile matematik testlerinden oluşan 40 sorunun puanları esas alınarak analizler yapılmıştır. 2018 yılında merkezi sınavla yerleştirilen öğrencilerin alt testlerdeki akademik başarılarını gösteren ham puanların ortalamaları şöyledir: 20 sorudan oluşan testlerin ham puan ortalamalarına göre, Türkçe alt testinde ham puan ortalama 16.48, Matematik alt test puan ortalaması 6.99, fen Bilimleri ortalama 13,05'tir. Merkezi sınavda 10 sorudan oluşan alt testlerin ham puan ortalamaları ise din kültürü ve ahlk bilgisi test ortalaması 9.72, inkılap tarihi ve Atatürkçülük test ortalaması 9.26, Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca dillerindeki alt test ortalaması 7,78'dir (MEB, 2018).

Çalışmada kullanılan ikinci veri ise Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) yayımlamış olduğu illere göre yaşam endeksidir (TÜİK, 2015). Bu çalışmada en son yayınlanmış olan TÜİK'in 2015 yılına ilişkin illerin yaşam endeksi il sıralamaları ile endeks değerleri kullanılmıştır. TÜİK 2003 yılında OECD'nin (Organisation for Economic Co-operation and Development) hazırladığı Daha İyi Yaşam Endeksi temelinde ve Türkiye'de uyguladığı Hane halkı Bütçe anketine ek bir bölüm ilave ederek Yaşam Memnuniyeti Endeksini oluşturmuştur. TÜİK 2004 yılından itibaren endeksi OECD'den bağımsız uygulamıştır. Yaşam memnuniyeti endeksi ilk kez 2013 yılında il düzeyinde sonuçları yayımlamıştır. TÜİK İllerde Yaşam Endeksi araştırması yapmasındaki başlıca amaç illerdeki yaşamı ilgilendiren bütün karakteristiklerin takip edilmesine ve bununla birlikte daha geliştirilmesine yönelik veri ve bilgi sistemi oluşturmak olduğunu ifade etmektedir (Alpaykut, 2017).

Çalışmada liselere geçiş sınav sonuçlarının alt test ham puan ortalamaları arasındaki ilişki korelasyon analizi incelenmiştir. Liselere geçiş sınav sonuçlarını yordayan yaşam endeksi kriterler stepwise regresyon analizi belirlenmiştir. Çalışmada istatistiksel analizlerde SPSS 10.0 for Windows (Statistical Program for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Çalışmada verilerin analizinde öğrencilerin sınav puanı, alt test puanları ve liselere yerleşen öğrenci sayısı bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Buna göre çalışmanın bağımlı değişkenleri şöyledir:

Y01: Yerleşen Öğrenci Sayısı

Y02: Türkçe sınav başarıları

Y03: Matematik sınav başarıları

Y04: Fen Bilimleri sınav başarıları

Y05: İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Sınav başarıları

Y06: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi sınav başarıları

Y07: Yabancı Dil başarıları

Y08: Sınav Puanı

Çalışmanın bağımsız değişkenleri ise TUIK'in illerin yaşam endeksini oluşturmak için kullanmış olduğu unsurlardır. Buna göre bu çalışmada bağımsız değişken olarak kullanılan 39 yaşam endeksi unsuru aşağıda verilmiştir.

X01: Fert başına düşen oda sayısı

X02: Konutun içinde tuvalet mevcudiyet oranı

X03: Konutun kalitesinde problem yaşayanların oranı

X04: İstihdam oranı

X05: İşsizlik oranı

X06: Ortalama günlük kazanç

X07: İşinden memnuniyet oranı

- X08: Kişi başına düşen tasarruf mevduatı
- X09: Orta ve üstü gelir grubundaki hanelerin oranı
- X10: Temel ihtiyaçlarını karşılayamadığını beyan eden hanelerin oranı
- X11: Bebek ölüm hızı
- X12: Doğuşta beklenen yaşam süresi
- X13: Hekim başına düşen müracaat sayısı
- X14: Sağlığından memnuniyet oranı
- X15: Kamunun sağlık hizmetlerinden memnuniyet oranı
- X16: Okul öncesi eğitimde okullaşma oranı
- X17: Fakülte veya yüksekokul mezunlarının oranı
- X18: Kamunun eğitim hizmetlerinden memnuniyet oranı
- X19: PM10 istasyon değerleri ortalaması (hava kirliliği)
- X20: Km²'ye düşen orman alanı
- X21: Atık hizmeti verilen nüfusun oranı
- X22: Sokaktan gelen gürültü problemi yaşayanların oranı
- X23: Belediyenin temizlik hizmetlerinden memnuniyet oranı
- X24: Cinayet oranı (bir milyon kişide)
- X25: Ölümlü ve yaralanmalı trafik kazası sayısı (bin kişide)
- X26: Gece yalnız yürürken kendini güvende hissedenlerin oranı

- X27: Kamunun asayiş hizmetlerinden memnuniyet oranı
- X28: Yerel yönetimler seçimlerine katılım oranı
- X29: Siyasi partilere üyelik oranı
- X30: Sendika/dernek faaliyetleri ile ilgili olanların oranı
- X31: İnternet abone sayısı (yüz kişiye)
- X32: Kanalizasyon ve şebeke suyuna erişim oranı
- X33: Havalimanına erişim oranı
- X34: Belediyenin toplu taşıma hizmetlerinden memnuniyet oranı
- X35: Sinema ve tiyatro seyirci sayısı (yüz kişiye)
- X36: Bin kişi başına düşen alışveriş merkezi alanı (m²)
- X37: Sosyal ilişkilerinden memnuniyet oranı
- X38: Sosyal hayatından memnuniyet oranı
- X39: Mutluluk düzeyi

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde giriş bölümünde belirtilen sorulara cevap vermek amacıyla çalışmada iki temel istatistiksel analiz yapılmıştır: Bu analizlerden ilki LGS sınavı kapsamında öğrencilerin cevaplandırması gereken alt testlerin ham puan ortalamaları ile liselere geçiş sınav puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan korelasyon analizidir (Tablo 1).

LGS sınav kapsamındaki alt testlere ilişkin ham puan ortalamaları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Çalışmada analiz sonucunda Türkçe test başarı ortalaması ile matematik test puanı, fen bilimleri test puanı, inkılap tarihi ve Atatürkçülük test puanı, din kültürü ve ahlak bilgisi test puanı, yabancı dil bilgisi test

puanı pozitif yönlü diğer bir deyişle aynı yönlü ilişkili bulunmuştur. Bununla birlikte ilişki istatistiksel açıdan anlamlı ($p<0.01$) ve yüksek sayılabilecek bir seviyededir. Türkçe test puanı ortalamaları matematik testi puanı, fen bilimleri testi puanı, İnkılap tarihi ve Atatürkçülük testi puanı, din kültürü ve ahlak bilgisi test puanı, yabancı dil test puanı arasında da aynı yönlü yüksek ve istatistiksel açıdan anlamlı ($p<0.01$) ilişki saptanmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre matematik test puanı ortalamaları ile fen bilimleri test puanı, inkılap tarihi ve Atatürkçülük test puanı, din kültürü ve ahlak bilgisi test puanı, yabancı dil bilgisi dersleri arasında da aynı yönlü yüksek ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ($p<0.01$) belirlenmiştir. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük sınav sonucu ile din kültürü ve ahlak bilgisi testi puanı, yabancı dil test puanı ortalamaları arasındaki ilişkilerin de aynı yönlü yüksek ve anlamlı($p<0.01$) ilişki saptanmıştır. Çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi test puanı ile yabancı dil test puancıda aynı yönlü ilişki ve istatistiksel açıdan($p<0.01$) anlamlı bulunmuştur. Çalışmada testler arasındaki bu ilişkiye paralel olarak analiz sonucunda LGS sınavı kapsamındaki bütün test alanlarının sınav puanı ile aynı yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ($p<0.01$) ilişki bulunmuştur.

Tablo 1. LGS Sınav Puanı ve Alt Testlerin Ham Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Testler	Y02	Y03	Y04	Y05	Y06	Y07	Y08
Türkçe (Y02)	1	0.957*	0.979*	0.940*	0.789*	0.959*	0.985*
Matematik (Y03)		1	0.962*	0.878*	0.692*	0.925*	0.990*
Fen Bilimleri (Y04)			1	0.930*	0.777*	0.950*	0.988*
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (Y05)				1	0.876*	0.887*	0.918*
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (Y06)					1	0.748*	0.751*
Yabancı Dil (Y07)						1	0.956*
Sınav Puanı (Y08)							1

Çalışmanın giriş kısmında ifade edilen çalışmanın diğer bir sorusu olan öğrencilerin yaşadıkları illerin ya-

şam endeksini oluşturan kriterlerinin liselere geçiş sınav sonuçları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik analiz stepwise regresyon analizi ile yapılmıştır. Diğer bir deyişle liselere geçiş sınav sonuçların yordayan yaşam endeksi kriterlerinin belirlenmesi stepwise regresyon analizi ile belirlenmiştir. Bu analiz 8 temelde yapılmıştır: Bunlar liselere yerleşen öğrenci sayısı (Y01), Türkçe sınav başarısı (Y02), matematik sınav başarısı (Y03), fen bilimleri sınav başarısı (Y04), inkılap tarihi ve Atatürkçülük sınav başarısı (Y05), din kültürü ve ahlak bilgisi sınav başarısı (Y06), yabancı dil bilgisi başarısı (Y07), sınav başarısı (Y08)'dir.

Bu çalışmada illerin yaşam endeksi kriterlerine göre merkezi sınavla liselere yerleşen öğrenci sayısını yordayan stepwise regresyon analizi bulguları Tablo 2'de verilmiştir. Stepwise regresyon analizi sonucunda liselere yerleşen öğrenci sayısını fert başına düşen oda sayısı, kişi başına düşen tasarruf mevduatı, bebek ölüm hızı, ölümlü ve yaralanmalı trafik kazası sayısı, yerel yönetimler seçimlerine katılım, siyasi partilere üyelik, havalimanına erişim, belediyenin toplu taşıma hizmetlerinden memnuniyet, mutluluk düzeyi yaşam endeksi kriterlerinin yordayıcı olduğu saptanmıştır. Analiz sonucunda diğer değişkenler diğer bir ifadeyle diğer yaşam endeksi kriterleri istatistiksel açıdan anlamlı ($p > 0.05$) bulunmamıştır. Analizde istatistiksel olarak anlamlı bulunan dokuz yaşam endeksi kriterinin liselere yerleşen öğrenci sayısını açıklama gücü 0.820 bulunmuştur ($F_{(9,71)} = 35.939$, $p < 0.001$, $R^2 = 0,820$, Düzeltilmiş $R^2 = 0,797$).

Tablo 2. Stepwise Regresyon Analizi Bulgularına Göre Liselere Yerleşen Öğrenci Sayısını Yordayan Yaşam Endeksi Kriterleri

Yaşam Endeksi Kriterleri	B	Standart Hata	β	t	Anlamlılık (p)
(Sabit)	14777.722	5525.909		-2.674	0.009
X33	0.535	0.127	0.315	4.199	0.000
X08	0.738	0.094	0.780	7.847	0.000
X01	-4263.975	1034.885	-0.390	-4.120	0.000
X29	102.141	36.771	0.151	2.778	0.007

X25	-979.781	255.945	-0.285	-3.828	0.000
X28	135.305	67.196	0.162	-2.014	0.048
X11	163.743	64.603	0.208	2.535	0.013
X39	47.724	19.720	0.135	2.420	0.018
X34	32.975	14.903	0.143	2.213	0.030

İllerin yaşam endeksini oluşturan kriterlere göre Türkçe test başarısının yordayan stepwise regresyon analizi bulguları Tablo 3'te verilmiştir. Analiz bulgularına göre öğrencilerin yaşadıkları konutun içinde tuvalet mevcudiyeti, işsizlik düzeyi, günlük kazanç, kamunun sağlık hizmetlerinden memnuniyet, yerel yönetimler seçimlerine katılım, sosyal ilişkilerinden memnuniyet, mutluluk düzeyi yaşam endeksi kriterlerinin Türkçe test puanını istatistiksel açıdan ($p < 0.05$) yordayan kriterler olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda diğer yaşam endeksi kriterleri istatistiksel açıdan anlamlı ($p > 0.05$) bulunmamıştır. Stepwise regresyon modelindeki yedi yaşam endeksi kriterinin Türkçe test puanını açıklama gücü 0.653 bulunmuştur ($F_{(7,73)} = 19.663$, $p < 0.001$, $R^2 = 0.653$, Düzeltmiş $R^2 = 0.620$).

Tablo 3. Stepwise Regresyon Analizine Göre Türkçe Test Puanını Yordayan Yaşam Endeksi Kriterleri

Yaşam Endeksi Kriterleri	B	Standart Hata	β	t	Anlamlılık (p)
(Sabit)	12.084	2.777		4.352	0.000
X15	0.045	0.012	0.388	3.789	0.000
X37	-0.045	0.021	-0.199	-2.166	0.034
X39	-0.036	0.010	-0.319	-3.663	0.000
X02	0.027	0.006	0.355	4.240	0.007
X28	0.071	0.025	0.265	2.812	0.006
X05	-0.038	0.017	-0.171	-2.184	0.032
X06	-0.022	0.010	-0.173	-2.151	0.035

Matematik test puanını illerin yaşam endeksini oluşturan kriterlere göre yordayan stepwise regresyon analizi bulguları Tablo 4'te verilmiştir. Analiz sonucunda konutun içinde tuvalet mevcudiyeti, orta ve üstü gelir gru-

bundaki hanelerin oranı, kamunun sağlık hizmetlerinden memnuniyet, yerel yönetimler seçimlerine katılım, sine- ma ve tiyatro seyirci sayısı, mutluluk düzeyi yaşam endeksi kriterleri matematik test puanını istatistiksel olarak ($p < 0.05$) yordayan kriterdir. Analiz sonucunda diğer yaşam endeksi kriterleri istatistiksel olarak anlamlı ($p > 0.05$) bulunmamıştır. Modelde yer alan altı yaşam endeksi kriterinin matematik test puanını açıklama gücü 0.675 saptanmıştır ($F_{(6,74)} = 25.650$, $p < 0.001$, $R^2 = 0.675$, Düzeltilmiş $R^2 = 0.649$).

Tablo 4. Stepwise Regresyon Analizi Sonucuna Göre Matematik Test Puanını Yordayan Yaşam Endeksi Kriterleri

Yaşam Endeksi Kriterleri	B	Standart Hata	β	t	Anlamlılık (p)
(Sabit)	-9.229	2.587		-3.567	0.001
X28	0.149	0.036	0.395	4.126	0.000
X35	0.011	0.003	0.299	3.321	0.001
X15	0.056	0.014	0.343	3.899	0.000
X39	-0.061	0.012	-0.381	-4.947	0.000
X02	0.040	0.010	0.378	3.964	0.000
X09	-0.051	0.015	-0.367	-3.471	0.001

Çalışmada analiz edilen diğer bir alt test ise fen bilimleri testidir. İllerin yaşam endeksini oluşturan kriterlerin fen bilimleri test puanını yordayıcılığı stepwise regresyon analizi ile saptanmıştır (Tablo 5). Analiz sonucunda konunun içinde tuvalet mevcudiyeti, kamunun sağlık hizmetlerinden memnuniyet, yerel yönetimler seçimlerine katılım, sosyal ilişkilerinden memnuniyet, mutluluk düzeyi yaşam endeksi kriterlerinin fen bilimleri test puanını istatistiksel olarak ($p < 0.05$) yordayan kriterler olduğu saptanmıştır. Analiz sonucunda diğer yaşam endeksi kriterleri istatistiksel açıdan anlamlı ($p > 0.05$) bulunmamıştır. Analizde istatistiksel olarak anlamlı bulunan beş yaşam endeksi kriterinin fen bilimleri test puanını açıklama gücü 0.611 hesaplanmıştır ($F_{(5,75)} = 23.555$, $p < 0.001$, $R^2 = 0.611$, Düzeltilmiş $R^2 = 0.585$).

Tablo 5. Stepwise Regresyon Analizi Sonucuna Göre Fen Bilimleri Test Puanını Yordayan Yaşam Endeksi Kriterleri

Yaşam Endeksi Kriterleri	B	Standart Hata	β	t	Anlamlılık (p)
(Sabit)	4.896	3.494		1.402	0.165
X15	0.078	0.015	0.526	5.287	0.000
X37	-0.052	0.027	-0.181	-1.909	0.060
X39	-0.044	0.013	-0.305	-3.360	0.001
X02	0.028	0.008	0.288	3.560	0.001
X28	0.078	0.033	0.229	2.365	0.021

Çalışmada illerin yaşam endeksini oluşturan kriterlerin inkılap tarihi ve Atatürkçülük puanı yordayan stepwise regresyon analizi modeli Tablo 5'te verilmiştir. Analiz bulgularına göre konutun içinde tuvalet mevcudiyeti, kamunun sağlık hizmetlerinden memnuniyet, sosyal ilişkilerinden memnuniyet yaşam endeksi kriterleri inkılap tarihi ve Atatürkçülük test puanını istatistiksel açıdan yordayan ($p < 0.05$) kriterler olduğu görülmüştür. Stepwise regresyon analizi sonucunda diğer yaşam endeksi kriterleri istatistiksel açıdan yordayıcı ($p > 0.05$) bulunmamıştır. Analizde istatistiksel olarak anlamlı bulunan üç yaşam endeksi kriterinin inkılap tarihi ve Atatürkçülük test başarı puanını açıklama gücü 0.469 bulunmuştur ($F_{(3,77)} = 22.676$, $p < 0.001$, $R^2 = 0.469$, Düzeltilmiş $R^2 = 0.448$).

Tablo 6. Stepwise Regresyon Analizi Sonucuna Göre İnkılap tarihi ve Atatürkçülük Test Puanını Yordayan Yaşam Endeksi Kriterleri

Yaşam Endeksi Kriterleri	B	Standart Hata	β	t	Anlamlılık (p)
(Sabit)	8.948	0.485		18.457	0.000
X15	0.018	0.003	0.572	6.041	0.000
X37	-0.019	0.006	-0.299	-3.308	0.001
X02	0.006	0.002	0.287	3.269	0.002

Çalışmanın diğer bir bulgusu ise illerin yaşam endeksini oluşturan kriterlerin din kültürü ve ahlak bilgisi puanını yordayan stepwise regresyon analizi sonucudur (Tablo 7). Stepwise regresyon analizi bulgularında kamunun sağlık hizmetlerinden memnuniyet, cinayet oranı, sosyal

ilişkilerinden memnuniyet yaşam endeksi kriterlerinin din kültürü ve ahlak bilgisi başarısını istatistiksel olarak ($p < 0.05$) yordayan kriterler bulunmuştur. Analizde diğer yaşam endeksi kriterleri istatistiksel açıdan anlamlı ($p > 0.05$) bulunmamıştır. Analizde üç yaşam endeksinin din kültürü ve ahlak bilgisi test puanını açıklama gücü 0.317'dir ($F_{(3,77)} = 11.918$, $p < 0.001$, $R^2 = 0.317$, Düzeltilmiş $R^2 = 0.290$).

Tablo 7. Stepwise Regresyon Analizi Sonucuna Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Test Puanını Yordayan Yaşam Endeksi Kriterleri

Yaşam Endeksi Kriterleri	B	Standart Hata	β	t	Anlamlılık (p)
(Sabit)	9.838	0.239		41.118	0.000
X15	0.008	0.002	0.518	5.027	0.000
X37	-0.007	0.003	-0.257	-2.532	0.013
X24	-0.002	0.001	-0.222	-2.321	0.023

İllerin yaşam endeksinin oluşturan kriterlerin yabancı dil puanı yordayan stepwise regresyon analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Stepwise regresyon analizi sonucunda konutun içinde tuvalet mevcudiyet, ortalama günlük kazanç, bebek ölüm hızı, kamunun asayiş hizmetlerinden memnuniyet, sinema ve tiyatro seyirci sayısı, mutluluk düzeyi kriterleri yabancı dil test puanını istatistiksel olarak ($p < 0.05$) yordayan kriterlerdir. Stepwise regresyon analizi sonucunda diğer yaşam endeksi kriterleri anlamlı ($p > 0.05$) bulunmamıştır. Modele giren altı yaşam endeksi kriterinin yabancı dil bilgisi puanını açıklama gücü 0.592'dir ($F_{(6,74)} = 17.887$, $p < 0.001$, $R^2 = 0.592$, Düzeltilmiş $R^2 = 0.559$).

Tablo 8. Stepwise Regresyon Analizi Sonucuna Göre Yabancı Dil Puanını Yordayan Yaşam Endeksi Kriterleri

Yaşam Endeksi Kriterleri	B	Standart Hata	β	t	Anlamlılık (p)
(Sabit)	6.732	1.096		6.141	0.000
X35	0.008	0.002	0.379	3.922	0.000
X27	0.030	0.008	0.322	3.714	0.000
X39	-0.022	0.007	-0.246	-2.981	0.004
X02	0.018	0.006	0.295	3.061	0.003
X06	-0.027	0.009	-0.262	-2.996	0.004
X11	-0.053	0.019	-0.268	-2.816	0.006

Çalışmada liselere giriş sınavı kapsamındaki alt testlere ilişkin yapılan analizlere ilaveten illerin yaşam endeksini oluşturan kriterlerin liselere giriş sınav puanını yordayıcılığı da stepwise regresyon analizi ile incelenmiştir (Tablo 9). Analiz sonucunda konutun içinde tuvalet mevcudiyeti, kişi başına düşen tasarruf mevduatı, orta ve üstü gelir grubundaki hanelerin oranı, kamunun sağlık hizmetlerinden memnuniyet, yerel yönetimler seçimlerine katılım, sosyal ilişkilerinden memnuniyet, mutluluk düzeyi yaşam endeksi kriterlerinin liselere giriş sınav başarı puanını istatistiksel olarak ($p < 0.05$) yordayan kriterler olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda diğer yaşam endeksi kriterleri istatistiksel açıdan anlamlı ($p > 0.05$) bulunmadığından dolayı olmadığı için modelin dışında kalmıştır. Analizde istatistiksel olarak anlamlı bulunan yaşam endeksi kriterlerinin LGS puanını açıklama gücü 0.673 bulunmuştur ($F_{(7,73)} = 21.423$, $p < 0.001$, $R^2 = 0.673$, Düzeltilmiş $R^2 = 0.641$).

Tablo 9. Stepwise Regresyon Analizi Sonucuna Göre LGS Puanını Yordayan Yaşam Endeksi Kriterleri

Yaşam Endeksi Kriterleri	B	Standart Hata	β	t	Anlamlılık (p)
(Sabit)	168.229	58.405		2.880	0.005
X28	1.858	0.598	0.308	3.108	0.003
X39	-0.814	0.218	-0.318	-3.734	0.000
X15	1.170	0.249	0.444	4.691	0.000
X02	0.732	0.163	0.428	4.489	0.000
X37	-0.805	0.468	-0.159	-1.718	0.090
X09	-0.840	0.260	-0.377	-3.234	0.002
X08	0.002	0.001	0.246	2.385	0.020

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan liselere geçiş sınav sonuçları TUIK’in yayımlamış olduğu illerin yaşam endeksi kriterlerine göre istatistiksel olarak analiz edilerek değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın temel sonuçlarından ilki 2018 yılında ortaokuldan liselere geçiş için yapılan merkezi sınav (LGS) kapsamındaki alt testlerin ham puan ortalamaları arasında ilişkinin belirlenmiş olmasıdır. Çalışmanın korelasyon analizi sonuçlarına göre Türkçe testi puanı, matematik testi puanı, fen bilimleri testi puanı, inkılap tarihi ve Atatürkçülük testi puanı, din kültürü ve ahlak bilgisi testi puanı, yabancı dil bilgisi puanı testleri arasındaki ilişki yüksek sayılabilecek bir seviyededir. Bununla birlikte alt testler arasındaki ilişkinin aynı yönlü olduğu saptanmıştır. Diğer bir deyişle öğrencinin bir testteki başarısının yüksekliği diğer testlerde de görülmüştür. Çalışmanın bu sonuçları öğrencilerin liselere giriş sınavları kapsamındaki alt testlere bütüncül bir yaklaşımla çalıştıklarını göstermektedir. Öğrencilerin sınav kapsamındaki alt test alanlarına benzer yoğunlukta çalıştıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sınavla yönelik bu yaklaşımı öğrencilerin liselere yerleştirme sınavının doğasına uygun bir hazırlık davranışı içerisinde olduklarını göstermektedir. Çünkü liselere yerleştirme sınavı kapsamış olduğu bütün alt testlerden sağlanmış olan puanların neticesine göre öğrencileri değerlendirmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin liselere giriş sınavında başarılı olmalarının sınavla konu olan bütün alt testlerin kapsamını oluşturan derslere çalışmaları ile sağlanabileceğinin farkında olduklarını alt testler ile liselere yerleştirme sınav puanı arasındaki ilişki göstermektedir.

Çalışmanın ikinci başlıca sonucu öğrencilerin yaşadıkları illerin yaşam endeksi kriterlerinin öğrencilerin liselere geçiş sınav sonuçları üzerinde nasıl bir etkisinin olduğunun stepwise regresyon analizi ile belirlenmiş olmasıdır. Bu çalışmada TÜİK'in (2015) kategorize etmiş olduğu 39 yaşam endeksi kriterinin liselere geçiş sınav sonuçları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Böylece öğrencilerin akademik başarılarının yaşadıkları illerin yaşam endeksi kriterleri ile olan ilişkisi açıklanmıştır. Çalışmada liselere yerleşen öğrenci sayısını yordayan yaşam endeksi

kriterlerinin yordayıcılık açısından önemleri incelendiğinde kişi başına düşen tasarruf mevduatı, fert başına düşen oda sayısı ve hava limanına erişim kriterlerinin ilk üç sırada olduğu görülmüştür. Bunu izleyen yaşama endeksi kriterleri ise sırasıyla ölümlü ve yaralanmalı trafik kazası sayısı, bebek ölüm hızı, yerel yönetimler seçimlerine katılım, siyasi partilere üyelik, belediyenin toplu taşıma hizmetlerinden memnuniyet, mutluluk düzeyi yaşam endeksi kriterleridir. Fert başına düşen oda sayısı kriteri dışındaki diğer kriterler yerleşen öğrenci sayısını pozitif yönde etkilemektedir. Ancak fert başına düşen oda sayısı kriteri yerleşen öğrenci sayısını negatif etkisi bulunmaktadır. Bu bulgu ilginç bulunmuştur. Çünkü beklenen ilişki kişi başına düşen oda sayısı ile liselere yerleşen sayısı arasında aynı yönlü bir ilişkinin olmasıdır. Diğer bir deyişle kişi başına düşen oda sayısının artmasına paralel liselere yerleşen öğrenci sayısının artmasıdır. Ancak bu durum tersine gerçekleşmiştir. Kişi başına düşen oda sayısı azaldıkça liselere yerleşen öğrenci sayısının artmış olduğu saptanmıştır. Bu sonuç gelecekteki çalışmalarda tekrar araştırma konusu yapılması düşünülen ilginç bir durumdur. Liselere yerleşen öğrenci sayısını yordayan yaşam endeksi kriterlerinin önemli sayılabilecek bir açıklama gücü (%82) vardır.

Çalışmanın sonuçlarına sınav kapsamındaki alt testler açısından bakıldığında da yaşam endeksi kriterlerinin öğrenci başarısını etkilediği ve dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısının yaşam endeksi kriterlerine göre yordanabildiği saptanmıştır. Analiz sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde illerin yaşam endeksini oluşturan 39 kriterden 18'i sınav kapsamındaki alt testlerin ham puanını, sınava yerleşen öğrenci sayısını ve liselere giriş sınav puanını yordayıcı bulunmuştur. Çalışmanın bu sonucu öğrencilerin sınav başarılarında yaşadıkları çevrenin yaşam endeksi koşullarının önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın sonuçları alt testlerin başarısı bağlamında irdelendiğinde, öğrencilerin Türkçe test başarısını yordayan yaşam endeksi kriterleri yordama gücü önem derecesi açısından değerlendirildiğinde, öncelikli ilk üç kriterden ilki kamunun sağlık hizmetlerinden memnuniyet, ikincisi konutun içinde tuvalet mevcudiyeti ve mutluluk düzeyidir. Diğer yaşam endeksi kriterlerinin yordayıcılığı sırasıyla yerel yönetimler seçimlerine katılım, sosyal ilişkilerinden memnuniyet, ortalama günlük kazanç, işsizlik oranı şeklindedir. Sosyal ilişkilerde memnuniyet, mutluluk düzeyi, işsizlik oranı, ortalama günlük kazanç kriterleri test başarısı üzerinde negatif etkisi bulunmakta iken modeldeki diğer kriterler pozitif etkide bulunmaktadır. Türkçe başarısını yordayan yaşam endeksi kriterlerinin yordama gücü %65,3'tür. Bu değer yaşam endeksi kriterlerinin Türkçe test puanı başarısını önemli sayılabilecek bir seviyede açıkladığı söylenebilir.

Matematik test puanını yordayan yaşam endeksi kriterlerinden önem derecesi bakımından ilk üç sıra da yerel yönetimler seçimlerine katılıma, mutluluk düzeyi, konutun içinde tuvalet mevcudiyeti gelmektedir. Bunları izleyen diğer yordayıcı kriterler ise sırasıyla orta ve üstü gelir grubundaki hanelerin oranı, kamunun sağlık hizmetlerinden memnuniyet, sinema ve tiyatro seyirci sayısıdır. Mutluluk düzeyi, orta ve üstü gelir grubundaki hanelerin oranının matematik başarısı üzerinde etkisi negatif yönde bulunmuştur. Bu sonuç beklenen bir durum olarak değerlendirilmemiştir. Tersine mutluluk düzeyi ve orta ve üst gelir gurubundaki hanelerin oranının artması matematik başarısını artırması yönünde bir eğilim beklenir bir durum olarak düşünülmüştür. Ancak bu tür bir ilişkinin gelecekteki çalışmalarda tekrar incelenmesi gerektiği ifade edilebilir. Matematik başarısını yordayan yaşama endeksi kriterlerinin yordama gücü de yüksek sayılabilecek (%67,5) düzeydedir.

Çalışmada fen bilimleri test puanını yordayan yaşam endeksi kriterleri önem dereceleri açısından incelendiğinde ilk üç sırada kamunun sağlık hizmetlerinden memnuniyet, mutluluk düzeyi ve konutun içinde tuvalet mevcudiyeti bulunmaktadır. Diğer yaşam endeksi kriterleri ise sırasıyla yerel yönetimler seçimlerine katılım, sosyal ilişkilerinden memnuniyet şeklindedir. Fen bilimleri testini yordayan kriterlerden sosyal ilişkilerden memnuniyet ve mutluluk düzeyi test başarısını negatif yönde etkilemiştir. Ancak tespit edilen bu ilişki de beklenen bir durum olarak değerlendirilmemiştir. Bu iki kriterin fen bilimleri test başarısıyla aynı yönlü bir ilişki içerisinde olması yaşam endeksi kavramı açısından beklenen bir durumdur. Fen bilimleri test puanını yordayan yaşam endeksi kriterlerinin test başarısını yordama gücü de (%61,1) önemli sayılabilecek seviyededir.

İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük puanını yordayan yaşam endeksi kriterleri ise kamunun sağlık hizmetlerinden memnuniyet, sosyal ilişkilerinden memnuniyet ve konutun içinde tuvalet mevcudiyeti. Bu kriterlerden yalnızca sosyal ilişkilerden memnuniyet test başarısını negatif yönde etkilemiştir. Test puanını yordayan yaşam endeksi kriterlerinin test puanını yordama gücü %46,9'dur. Bu değer orta düzeyde olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş bir açıklama düzeyidir.

Çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi test puanı üzerinde istatistiksel olarak etkili olan yaşam endeksi kriterleri ise kamunun Sağlık hizmetlerinden memnuniyet, sosyal ilişkilerinden memnuniyet ve cinayet oranıdır. Sonuçlar incelendiğinde cinayet oranı ve sosyal ilişkilerden memnuniyet kriterleri din kültürü ve ahlak bilgisi test puanını azaltan birer kriter olarak tespit edilmiştir. Test puanını yordayan bu üç kriterin din kültürü ve ahlak bilgisi başarısını açıklama gücü %31,7'dir. Açıklama gücü diğer alt testlere göre düşük sayılabilecek düzeyde olmasına karşılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Yabancı dil test başarısını yordayan yaşam endeksi kriterleri ise sırasıyla sinema ve tiyatro seyirci sayısı, kamunun asayiş hizmetlerinden memnuniyet, bebek ölüm hızı, konutun içinde tuvalet mevcudiyet, ortalama günlük kazanç, mutluluk düzeyi şeklindedir. Mutluluk düzeyi, ortalama günlük kazanç, bebek ölüm hızı kriterleri test başarısını negatif yönde etkilediği görülmüştür. Yabancı dil başarısını yordayan yaşam endeksi kriterlerinin test başarısını açıklama gücü (%55,9) önemli sayılabilecek bir seviyededir.

Liselere giriş sınavı puanı açısından sonuçlar değerlendirildiğinde, puanları yordama dereceleri bakımından ilk üç sırada kamunun sağlık hizmetlerinden memnuniyet, konutun içinde tuvalet mevcudiyet, orta ve üstü gelir grubundaki hanelerin oranı bulunmaktadır. Bunları sırasıyla mutluluk düzeyi, yerel yönetimler seçimlerine katılım, kişi başına düşen tasarruf mevduatı, sosyal ilişkilerinden memnuniyet kriterleri izlemiştir. Mutluluk düzeyi, sosyal ilişkilerden memnuniyet, orta ve üstü gelir grubundaki hanelerin oranı liselere giriş sınav puanını olumsuzlaştıran kriterlerdir. Liselere giriş sınavı puanını yordayan yaşam endeksi kriterlerinin liselere giriş sınavı başarısını yordama gücü (%67,3)önemli sayılabilecek bir seviyede saptanmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarını ilgili alinyazındaki çalışmalarla doğrudan karşılaştırılması olası olmamıştır. Bunun başlıca nedeni illerin yaşam endeksi bağlamında liselere giriş sınav sonuçları temelinde araştırma yapan çalışmalara alan yazında rastlanılmamış olmasıdır. Ancak alan yazında bazı sosyo ekonomik özellikler bağlamında yapılan çalışmaların sonuçları açısından değerlendirme yapılmıştır. Bu çalışmanın kapsamı ve değişkenleri ile aynı olmasa da konsept olarak benzer olan çalışmaların (Köse, 1990; Gelbal, 2008; Yelgün ve Karaman, 2015; Yavuz ve ark., 2016; Okutan ve Dasdemir, 2018) sonuçları incelendiğinde sosyo ekonomik unsurların akademik

başarı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Alanyazında bazı sosyo ekonomik değişkenler bağlamındaki araştırmaların akademik başarıyı açıklama yönündeki sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları uyumlu bulunmuştur. Nitekim 1990 yılında yapılan bir çalışmada (Köse, 1990) sosyo ekonomik koşullarının akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve bununla birlikte ailenin sosyo ekonomik koşullarının akademik başarıyı belirlemede okul özelliklerinin etkisinden daha önemli olduğu saptanmıştır. Gelbal (2008) yaptığı çalışmada öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyinin ve ailenin imkânlarının yüksek olmasının çocukların akademik başarısını arttırdığı saptanmıştır. Bir başka çalışmada da (Yelgün ve Karaman, 2015) sosyo ekonomik bakımdan yeterli olmayan ailelerin çocuklarının akademik başarısının düşük olduğu saptanmıştır. 2015-2016 yılında yapılan TEOG sınavı başarılarını esas alan bir (Okutan ve Dasdemir, 2018) çalışmada; babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, gelir düzeyi ve öğrencinin çalışma odasına sahip olma durumunun akademik başarıyı etkilediği saptanmıştır. Alanyazında yer alan çalışmalarda görüldüğü gibi sosyo ekonomik özellikleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazında yer alan çalışmaların sonuçları bu çalışmanın kapsamında yer alan yaşam endeksi kriterleri arasında bulunan sosyo ekonomik özelliklerin akademik başarı üzerindeki etkisi ile uyumlu bulunmuştur. Ancak alan yazında tersine bulgulara da rastlanılmıştır. Örneğin Yavuz ve ark., (2016)'nın yaptıkları çalışmada öğrencinin oturduğu ev mülkiyetinin, bağımsız çalışma odasına sahip olma, konutun ısınma şekli ve ailenin gelir durumunun matematik başarısını yordamadığı tespit edilmiştir. Fakat alanyazında yer alan çalışmalarda genellikle sosyo ekonomik koşulların öğrencinin akademik başarısını etkilediği ifade edilmektedir (Köse, 1990; Gelbal, 2008; Yelgün ve Karaman, 2015; Yavuz ve ark., 2016; Okutan ve Dasdemir, 2018).

Çalışmanın sonuçları dikkate alındığında ifade edilebilecek diğer bir konu akademik başarıyı yordayıcı olan kriterlerden dokuz tanesinin liselere giriş sınav puanı, alt testler ve liselere yerleşen öğrenci sayısını olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Başarıyı olumsuz yönde etkileyen kriterler fert başına düşen oda sayısı, işsizlik oranı, ortalama günlük kazanç, orta ve üstü gelir grubundaki hanelerin oranı, bebek ölüm hızı, ölümlü ve yaralanmalı trafik kazası sayısı, yerel yönetimler seçimlerine katılım, sosyal ilişkilerinden memnuniyet, mutluluk düzeyidir. Bu yaşam endeksi kriterleri incelendiğinde işsizlik oranı, bebek ölüm hızı, ölümlü ve yaralanmalı trafik kazası sayısının akademik başarıyla ters yönlü bir ilişkide olması açıklanabilir bir durumdur. Diğer bir ifadeyle bu yaşam endeksi kriterleri yaşama koşulları açısından daha olumsuz bir çevrenin göstergesi olan yaşam endeksi kriterleridir. Dolayısıyla akademik başarıyı olumsuz yönden etkilemesi anlaşılabilir bir durumdur. Ancak fert başına düşen oda sayısı, ortalama günlük kazanç, orta ve üstü gelir grubundaki hanelerin oranı, yerel yönetimler seçimlerine katılım, sosyal ilişkilerinden memnuniyet, mutluluk düzeyi yaşam endeksi kriterlerinin akademik başarıyı azaltıcı rolde olması beklenir bir durum olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın bu ilginç sonucu gelecekte aynı bağlamda yapılacak çalışmalarla tekrar irdelenmesi gereken bir durumdur. Sonuç olarak belirtilmesi gereken diğer bir konu ise alanyazında liselere giriş sınavı sonuçlarının illerin yaşam endeksi bağlamında ilk kez araştırma ve analiz konusu yapıldığı için geçmiş çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılması mümkün olmamıştır. Çalışmanın bu eksikliğinin gelecekte bu konuda yapılacak yeni çalışmalar ile giderilebileceği söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Altun, S. A., & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.
- Alpaykut, S., 2017, Türkiye’de İllerin Yaşam Memnuniyetinin Temel Bileşenler Analizi ve TOPSIS Yöntemiyle Ölçümü Üzerine Bir İnceleme, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(29),367-395.
- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 211-236.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo Ekonomik Değişkenlerin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 214-234.
- Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164) , 20-30.
- Baki, A., Birgin., & Birgin, O.(2004). Alternatif Değerlendirme Aracı Olarak Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası Uygulamasından Yansımalar: Bir Özel Durum Çalışması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 79-99.
- Biber, A. Ç., Abdulkadir, Tuna., Uysal, R., & Kabuklu, Ü. N. (2018). Liselere Geçiş Sınavının Örnek Matematik Sorularına Dair Destekleme ve Yetiştirme Kursu Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 63-80.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.

- Kaysılı Keçeli, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9(01), 69-83.
- Köse, M. R. (1990). Aile sosyo ekonomik durumu, lise özellikleri ve üniversite sınavlarına hazırlama kurslarının eğitimsel başarı üzerine etkileri. Eğitim ve Bilim, 14(78), 9-17.
- MEB. (2018). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:3.
- Nazlıçipek, N., & Akarsu, F. (2008). Fizik, kimya ve matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçlarıyla ilgili yaklaşımları ve uygulamaları. Eğitim ve Bilim, 33(149), 18-29.
- Okutan, S. & Daşdemir, İ. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin TEOG Sınavındaki Fen Bilimleri Başarılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 66-81. DOI: 10.17679/inuefd.342542
- Özabacı, N., & Acat, M.B. (2005). Sosyo Ekonomik Çevreye Göre İlköğretim Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenleri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1), 145-170.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(4), 787-816.
- Özkan, Y.Ö., Güvendir, M.A., & Satıcı, D.K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavının Uygulama Koşullarına İlişkin Öğrenci Görüşleri, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12(6), 1160-1180.
- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. İlköğretim Online, 15(1), 53-76.

- Tural, N.K. (2002). Öğrenci Başarısında Etkili Okul Değişkenleri ve Eğitimde Verimlilik, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 35 (1-2), 39-54.
- TUİK.(2015).Türkiye İstatistik Kurumu, İllerde Yaşam Endeksi, 2015 . <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24561#> Adresinden 17 Haziran 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Yavuz, S., Odabaş, M., & Özdemir, A. (2016). Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin TEOG matematik başarısına etkisi. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 7(1), 85-95.
- Yelgün, A., & Karaman, İ. (2015). Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki Mahallede Bulunan Bir İlköğretim Okulunda Akademik Başarıyı Düşüren Faktörler Nelerdir?. Eğitim ve Bilim, 40(179), 251-268.



Bölüm 8

İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİ VELİLERİNİN ÖĞRENCİNİN YIL İÇERİSİNDEKİ GELİŞİMİ ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ¹

Adem DOĞAN²

Seyhan PAYDAR³

1 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
aademdogan@gmail.com

3 Doktorant, Hacettepe Üniversitesi, spaydar@hacettepe.edu.tr

Bireyin yaşadığı ortam ve dâhil olduğu topluma uyum sağlaması amacına hizmet ettiği düşünülen eğitim, geçmişten gelen kültürel değer ve birikimlerin yeni nesillere aktarımını mümkün kılmaktadır. Eğitimin temel dayanağını oluşturan öğrenme, ilk olarak ailede başlar ve daha sonra okul yıllarında olmak üzere yaşam boyu devam eder. Sokrates, anne-babaların, çocukların ilk ve en etkili öğretmenleri olduğunu iddia etmektedir. Doğup büyüdüğü ve okul çağına kadar birlikte en fazla vakit geçirdiği bireylerden oluşan ailesi, çocuğun yaşamında önemli bir yere sahiptir. Sosyalleşmeye başladığı en temel kurum olan ailesinin ilgisi, çocuğun eğitim hayatındaki başarısı için oldukça değerlidir. Dahası, aile fertlerinin bu ilgisi, öğrencinin eğitim hayatı boyunca, özellikle de ilkökul düzeyinde daha çok önem kazanmaktadır (Celep, 2002). Çocuklar, aile ve yakın çevresinde aldıkları eğitimin ardından ilkökul birinci sınıftan itibaren örgün eğitim almaya başlamaktadır. Okul ortamında ve öğretmen gözetim ve denetimi altında gerçekleştirilen eğitimin daha kalıcı ve verimli olduğu ifade edilmektedir (Ök, Göde ve Alkan, 2002).

Bireyin gelişiminde en etkili rolü oynadığı düşünülen okullardaki eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde, en büyük sorumluluk öğretmene aittir. Ancak, öğrenci başarısının yalnızca öğretmenin sorumluluğuna bırakılması, eğitimin diğer faktörlerinin göz ardı edilmesi anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, öğrencinin nitelikli yetiştirilmesi ve hayata hazırlanması amacı dikkate alındığında, çocuklarının başarısı için çaba harcayan ailelerin sürecin dışında tutulması düşünülemez. Tam da bu noktada Harrison (2003, s.39), eğitimin bir bütün olduğunu; anne-baba, toplum, okul, öğretmen ve akranların bu bütünün parçaları ve her birinin birer eğitimci olduğunu savunmaktadır. Bu çerçevede, okulların işlevini yerine getirebilmesinde ve öğrenci başarısının gerçekleşmesinde en çok gereksinim duyulan şeylerden biri de

tüm ilgililerin eğitim sürecine dâhil edilmesi; bir başka deyişle, öğretmen-veli-öğrenci iş birliği ve dayanışmasıdır. Okul-aile işbirliğinin eğitim sürecinin her aşamasında sürdürülmesi hem okulun amaçlarına ulaşmasına hem de öğrenci davranışlarında olumlu yönde değişiklikler oluşturmada önemlidir (Gökçe, 2000). Özellikle ilköğretim birinci sınıfta taraflar arasında sağlıklı bir iletişim ve iş birliğinin oluşturulması, öğrencinin eğitim yaşamında belirleyici olması bakımından oldukça önemlidir.

Tüm eğitimci ve ebeveynlerin eğitim alan bireylerin gelişim özelliklerini bilmeleri önem arz etmektedir. Gelişim özelliklerinin söz konusu paydaşlarca bilinmesi halinde, bireylerin tam anlamıyla eğitilmesi, gerçekçi biçimde tanınması, eğitim sürecinde ve eğitim sürecinin sonunda davranış ve tutumlarının değerlendirilmesi zorlaşacaktır. Özellikle günümüzde eğiten-eğitilen ve okul-aile arasındaki çatışmalarının en büyük sebeplerinden biri, eğitilenlerin gelişim özelliklerinin bir sonucu olarak sergileyeceği tutum ve davranışların eğitimcilerin bilgisi dâhilinde olmamasıdır (Çiftçi, 2015; Dam, 2008; Jamieson & Thomas, 1974; Sarıtaş, 2006; Spilt, Koomen & Thijs, 2011; Tapan, 2006; Türnüklü, 2017; Türnüklü ve Şahin, 2002). Bunun sonucunda, öğrencilerin bazı durumlarda doğal karşılanması gereken tavır ve davranışları, öğretmen ya da aile tarafından şahıslarına karşı sergilenmiş uygunsuz ve kural dışı hareketler olarak değerlendirilebilmektedir. Bu durum, sağlıklı bir eğitici-eğitilen ilişkisinin önündeki en büyük engellerden biri olarak görülmektedir. Bu noktada, yukarıda da belirtildiği üzere, öğretmenin aile ile uyum ve iletişim içinde olması ve buna karşılık ailenin eğitimi destekleyici yaklaşım sergilemesinin, öğrencinin okul düzeni ve başarısını önemli ölçüde etkileyeceği düşünülmektedir. Hatta öğretmen-veli iş birliği etkili okullarının en önemli özellikleri arasında sayılmaktadır (Đurišić, & Bunijevac, 2017; Walner, & Hiatt-Michael, 2017).

Diaz (1989), akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski bulunan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, ebeveyn ilgisizliği olduğunu saptamıştır. Yapılan araştırmalarda, eğitime yönelik destekleyici yaklaşım sergileyen ailelerden gelen öğrencilerin okul başarısının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Dam, 2008; Gökçe, 2000; Eastman, 1988; Vural, 2004, s.139). Başka bir araştırmada ise Çelenk (2001), velisi öğretmen ve okul ile iş birliği içinde olan öğrencilerin okul başarısının kayda değer bir biçimde arttığını belirterek, öğrencinin olumsuz bir davranış edinmesini ve öğretmen-aile çatışmasını önlemek amacıyla velilerin okul tarafından desteklenmesi ve bilgi alışverişi sürecine dahil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, öğretmenin öğrenci ve ailesini yakından tanımasının önemine dikkat çeken Viechnicki ve Karen (1997) öğretmenlerin özel bir dosya tutması gerektiğini belirterek bu dosyada bulunması gereken evrakları şu şekilde sıralamıştır: “Her çocuk için özel notlar, ders gözlemleri, çocuğun akranlarına ve kendine ilişkin anketler, aile ve çevre araştırmasına ilişkin veriler, çocuk tarafından ortaya konulan ürünlerden bazı örnekler” (s, 351).

Kraft ve Dougherty (2013), yeterli sıklıkla gerçekleşen öğretmen-veli iletişiminin, öğrencinin okula bağlılığını arttırma, sorumluluklarını yerine getirme, sınıf içi öğrenme etkinliklerine katılım ve ödevlerini zamanında yapma gibi olumlu etkilerine ilişkin bulgulara ulaşmıştır. 2000-2013 yılları arasında yayımlanmış 37 makalenin meta-analizini gerçekleştiren Castro vd. (2015), bu çalışmalarda, ebeveyn ilgisinin öğrencinin akademik başarısı üzerinde okul öncesinden ortaöğretim düzeyine kadar olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşıldığını beyan etmektedir. Dinç ve Keşli-Dollar (2017) anne-babaların çocuklarının dil gelişimleri ve öğrenme süreçlerinde önemli rol oynayarak akademik başarılarına katkı sağladıkları bulgusuna ulaşmıştır. Daha özelden, Norveç’te öğ-

retmen-veli iletişimin birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısı ve davranışsal işleyişleri üzerindeki etkisini araştıran Cook vd. (2018), öğretmenleri ile velileri iyi iletişim içerisinde bulunan öğrencilerin aynı okulda öğrenim gören akranlarından daha üst düzey akademik ve sosyal becerilere sahip olduğu ve daha az olumsuz davranış sergilediği sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında yapılmış söz konusu çalışma bulgularından hareketle yürütülen bu nitel araştırmada, birinci sınıf öğrenci velilerinin öğrencinin yıl içerisinde temel dersler [Türkçe (okuma-yazma), Hayat Bilgisi ve Matematik] ve sosyal gelişimine yönelik gözlemlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Nitel kapsamda yürütülen bu çalışma bir olgubilim çalışmasıdır. Olgubilim çalışmaları farkında olduğumuz olguların tam olarak kavrayamadığımız yönlerini araştırır. Bir grup ya da kitlenin bir yaşanmışlık ya da konu ile ilgili yaşanmışlıklarının ortak anlamını tanımlar (Creswell, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmada uygun örnekleme tercih edilmiş ve örnekleme Ankara ilinin Haymana ilçesinde çocuğu birinci sınıfı tamamlamış 27 öğrenci velisi oluşturmuştur. Uygun örnekleme yolu ile zengin bilginin toplanması zor olmasına karşın yapılan çalışmaya hız kazandırmıştır (Büyüköztürk, vd., 2011). Çalışmaya katılan 27 öğrenci velisinin tamamı bayan olup eğitim düzeyleri genel olarak ilkökul ve ortaokul düzeyindedir.

Verilerin Toplanması

İlkokul birinci sınıfı tamamlamış olan öğrencilere okulun sosyal ve akademik açıdan gelişimini nasıl etkilediğini ortaya koymaya çalışan bu çalışmada veri toplanması için çocuğu birinci sınıfı tamamlamış öğrenci

velilerine 6 adet açık uçlu yorumlama soruları sorulmuştur. Açık uçlu yorumlama soruları yansız ve ayrıntılı cevapların toplanmasını hedefler (Büyüköztürk vd., 2011). Anket soruları bir alan uzmanı ve sınıf öğretmeni tarafından hazırlanmıştır. Anket sorularının anlaşılabilirliğini ve yazım kurallarını kontrol etmek amacıyla anket soruları dil uzmanına incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anketin pilot uygulamasının ardından bir sorunla karşılaşılmadığından dolayı anketin gerçek uygulaması yapılmıştır. Uygulamadan sonra bazı öğrenci velileri ile görüşme yapılmıştır. Görüşme ile velilerin görüşleri ve bakış açıları daha iyi yansıtılarak çalışma zenginleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi verilerin kavram-sallaştırılıp düzenlenmesi ve ortaya çıkan bu kavramları açıklayan temaların belirlenmesi gerekir. Bu sayede toplanan veriler düzenlenerek okuyucuya sistematik şekilde sunulur. Her bir soru için öğrenci velilerinden toplanan verilerden kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar açıklayıcı temalar altında toplanmıştır. Kod ve temalar düzenlenerek bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veli görüşme formları görüşme yapılan kişilerin gizliliği için V1, V2, V3,... V27 şeklinde numaralandırılmıştır,

Güvenirlik ve Geçerlik

Bilimsel araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları önemlidir. Nitel çalışmalarda verilerin detaylı ve ayrıntılı olarak rapor edilmesi, sürecin aşamalı bir şekilde açıklanması geçerlilik ve güvenilirlik düzeyini artıran konularını başında gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada verilerin güvenilirliğine ilişkin değerlendiriciler arasındaki tutarlılık için, Miles ve Huberman'ın (1994) (Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)

formülü kullanılmıştır. Değerlendiriciler arası tutarlılık katsayısı 0,92 olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın iç geçerliğini sağlamak adına sorulara verilen cevapların yeterli görülmediği düşünülen veli görüşlerine yönelik alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve tavsiyesi doğrultusunda bu öğrenci velileri ile tekrar görüşülerek veri zenginliği sağlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çocukları ilköğretim birinci sınıfı tamamlamış öğrenci velilerinin, öğrencilerinin Türkçe, Hayat Bilgisi ve Matematik dersleri kapsamındaki gelişimlerine; öğrencilerin süreç boyunca en çok gelişim gösterdiği becerilere, öğrencilerin sosyal gelişimleri ve ikinci sınıfa hazır olma durumlarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrenci velilerinin Türkçe dersi kapsamında birinci sınıf boyunca gözlemledikleri çocuklarında meydana geldiğini düşündükleri değişikliklere yönelik görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Öğrenci velilerinin birinci sınıf boyunca Türkçe dersi kapsamındaki değişikliklere yönelik görüşleri

Akademik gelişim	f	Kişisel gelişim	f
Okuma	16	Özgüven	2
Konuşma	14	İletişim	2
Yazma	11		
Kelime haznesi	4		
Cümle kurma	2		
Yazım ve noktalama	2		
Okuma alışkanlığı	1		
Okuduğunu anlama	1		
Genel kültür	1		
Toplam	52	Toplam	4

Birinci sınıf velilerinin birinci sınıf süreci boyunca Türkçe dersi kapsamında öğrencilerindeki gelişmeye yönelik görüşlerine bakıldığında kişisel gelişim ve akademik gelişim temaları altında toplandığı görülmektedir. Türkçe dersi için akademik gelişim kapsamında öğrenci velileri, öğrencilerin en çok gelişim gösterdiği ilk üç becerisinin

okuma (f: 16), konuşma (f: 14) ve yazma (f: 11) olduğunu ifade etmişlerdir. Birinci sınıfın ana amaçlarından birinin öğrenciye okuma-yazma öğretmek olduğu düşünüldüğünde bu amacı gerçekleştirdiği söylenebilir. Ancak öğrencinin kelime hazinesi (f: 4), cümle kurma becerisi (f: 2) ve okuduğunu anlama (f: 1) gibi önemli adımların bu sınıf seviyesinde çok gerçekleşemediği de velilerden alınan cevaplardan elde edilen bulgular arasındadır. Yine öğrencilerin Türkçe dersi bağlamında kişisel gelişimlerine yönelik sadece özgüven (f: 2) ve iletişim (f: 2) bakımından geliştiğini ifade eden az sayıda velinin olduğu görülmektedir.

Türkçe dersi kapsamında velilere ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

V1: “*Türkçe’yi heceleme yoluyla öğrenmeye başladıktan sonra okuduğunu anlama, anladığını ise anlatabilme konusunda ilerleme kaydetti.*”

V3: “*Konuşması ve kelime hazinesi gelişti. Artık o da yazı yazdığının farkında olarak her şeyi tek başına yapmak istiyor. Sokaktaki ve gazetedeki yazıları kendisi okuyor. Kendine daha çok güveniyor.*”

Öğrenci velilerinin birinci sınıf boyunca Hayat Bilgisi dersi kapsamında çocuklarında izledikleri değişikliklere yönelik görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenci velilerinin birinci sınıf boyunca Hayat Bilgisi dersi kapsamındaki değişikliklere yönelik görüşleri

Kişisel gelişim	f	Farkındalık	f	Genel kültür	f
Sosyalleşme	2	Temizlik bilinci	3	Atatürk	3
Düzen	2	Farkında oluş	2	Bayramlar	2
Sağlık	1	Çevreye duyarlılık	1	Bilgiye ulaşma	2
Davranış gelişimi	1	Sorgulama	1	Trafik bilgisi	1
Beslenme	1	Kurallara uyma	1		
Sevgi	1				
Saygı	1				
İfade becerisi	1				
Çaba gösterme	1				
Toplam	11	Toplam	8		8

Birinci sınıf velilerinin yıl boyunca Hayat Bilgisi dersinin kazanımları ile ilgili görüşleri incelendiğinde üç tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlar öğrencinin kişisel gelişimine katkısı (f: 11), hayata dair farkındalığı (f: 8) ve öğrenciye kattığı genel kültür (f: 8) olarak ifade edilmiştir. Birinci sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğrencilerde genel kültür bilgisi olarak Atatürk hakkında bilgi (f: 3), dini ve milli bayramları tanıma (f: 2), bilgiye nasıl ulaşacağını öğrenme (f: 2) gibi gelişimler gösterdiği ifade edilmiştir. Farkındalık teması altında, temizlik bilincinin oluşması (f: 3), hayata dair farkındalık (f: 2) ve çevreye duyarlılık (f: 1) gibi bilinçlenmelerin olduğu görülmektedir. Kişisel gelişim teması altında ise sosyalleşme (f: 2), düzen (f: 2), sağlık (f: 1), davranış gelişimi (f: 1) gibi birçok anlamda gelişim gösterdikleri veliler tarafından gözlemlenerek ifade edilmiştir.

Hayat Bilgisi dersi kapsamında velilere ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

V5: “Sağlık, temizlik ve beslenme konusun daha çok bilgi sahibi oldu.”

V14: “Okula başladığında çok az bilgi sahibiydi. Birinci sınıf müfredatında olan, öğrenmesi gereken her şeyi öğrendi. Atatürk’ü daha iyi tanıdı. Mevsimleri daha iyi öğrendi.”

Öğrenci velilerinin matematik dersi kapsamında birinci sınıf sürecinde gözlemledikleri değişikliklere yönelik görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenci velilerinin birinci sınıf boyunca matematik dersi kapsamındaki değişikliklere yönelik görüşleri

Akademik gelişim	f	Olumsuz durumlar	f
Toplama işlemi yapma	18	İlgisiz olma	3
Çıkarma işlemi yapma	18	Matematiği sevmeme	2
2’şer, 3’er 4’er sayabilme	12		
Sayıları okuma yazma	10		
Problem çözme	6		
Para kullanımı	1		
Toplam	65	Toplam	5

Birinci sınıf öğrenci velileri çocuklarının birinci sınıf sürecinde matematik dersi kapsamında oldukça iyi gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Birinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi kapsamında göstermiş oldukları gelişimlere yönelik iki tema ortaya çıkmıştır. Bunlardan birisi matematiğe karşı akademik olarak göstermiş oldukları gelişim (f: 65), diğeri ise Matematik dersine karşı olumsuz tutum geliştirme (f: 5) temasıdır. Öğrenci velileri çocuklarının matematik dersinde akademik anlamda elde ettikleri kazanımları sıralarken en çok toplama ve çıkarma işlemlerini (f:18) artık belirli sayı aralıklarına yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Daha sonra birer ritmik sayma dışında artık ikişer, üçer ve dörder ritmik sayma (f: 12) yapabildiklerini söylemişlerdir. Ardından ise sayıları okuma ve yazma becerisi (f: 10) kazandıkları, bu sayılar ile basit problemleri çözdüklerini (f: 6) de söyledikleri görülmüştür. Birinci sınıfta matematik dersi kapsamında öğrencilerde velilerin yapmış oldukları gözlemlerden elde edilen olumsuz davranışlara yönelik bulgular ise bu derse karşı ilgisiz olmaları (f: 3) ve matematik dersini sevmeme (f: 2) şeklinde olmuştur. Bu bulgunun öğrencilerin daha özgün öğrenim hayatlarının başında matematik dersine karşı böyle bir olumsuz tutum içinde olmaları açısından dikkatlice ele alınması gerekebilir. Çünkü matematik dersi, öğrencilerin öğrenim hayatlarını birçok şekilde etkileyecek ve geleceklerini şekillendirecek temel dersler arasındadır.

Matematik dersi kapsamında velilere ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

V18: “Sayıları öğrendi. Toplama ve çıkarmayı çok güzel yapıyor.”

V25: “Sayı sayma, toplama ve çıkarma işlemlerini daha iyi çözdü. Sene başında biraz daha yavaştı. Sene sonunda iyi bir şekilde hızlandı.”

Birinci sınıf öğrenci velilerine çocuklarında birinci sınıf sürecinde en belirgin ne gibi değişimler gözlemle-

diklerine yönelik soru sorularak elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrenci velilerinin birinci sınıf boyunca çocuklarındaki en belirgin değişime yönelik görüşleri

Kişisel gelişim	f	Sosyal gelişim	f	Akademik gelişim	f
Özgüven	8	Azim	5	Okuma	5
Sorumluluk alma	8	Sosyalleşme	3	Yazma	4
Düzenli olma	6	İletişim	3	Başarma isteği	1
		Oyun öğrenme	3	Araştırmacı olma	1
		Arkadaş edinme	2	Keşfetme merakı	1
		Bağımsız hareket	1		
		Paylaşma	1		
Toplam	22	Toplam	18		12

Birinci sınıf velilerinin bir yıl boyunca çocuklarında gözlemledikleri en belirgin değişime yönelik alınan cevaplara bakıldığında üç tema olduğu görülmüştür. Bu temalar kişisel gelişim (f: 22), sosyal gelişim (f: 18) ve akademik gelişim (f: 12) adı altında toplanmıştır. Öğrenci velileri kişisel gelişim teması altında öğrencilerin özgüven kazandıklarını (f: 8), sorumluluk almaya başladıklarını (f: 8) ve düzenli olduklarını (f: 6) gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğrenci velileri sosyal gelişim bakımından çocuklarında eskiye göre daha azimli olduklarını (f: 5), sosyalleşmeye başladıklarını (f: 3), daha kolay iletişim kurdukları (f: 3) ve oyunlar öğrendikleri (f: 3) gibi gelişim gösterdiklerini söylemişlerdir. Akademik gelişim anlamında ise birinci sınıf öğrencilerinin bu sınıf seviyesinde öğrenmeleri gereken okuma (f: 5) ve yazma (f: 4) gibi temel becerileri edindiklerinin gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Öğrencilerin sene boyunca en belirgin gelişim gösterdiği alana yönelik velilere ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

V2: “Özgüveninin artması olarak görülebilir. Ayrıca aldığı sorumlulukları yerine getirdiğinden ödül alabileceği ve mutlu olabileceği; sorumluluklarını yerine getirmede ise olumsuz bir durumla karşılaşabileceği bilinci geliştirdi.”

V7: “Düzenli, sosyal, öz güveni yüksek, araştırma ve keşfetmeyi seven, daha meraklı bir çocuk oldu.”

Birinci sınıf öğrenci velilerinin çocuklarının birinci sınıf sürecinde elde ettikleri sosyal gelişimlerine yönelik görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Öğrenci velilerinin öğrencilerin birinci sınıf sürecinde sosyal gelişim durumlarına yönelik görüşleri

Davranış ve duygu gelişimi	f	Sosyalleşme	f	Kişisel gelişim	f
Uyum	5	İletişim	9	Öz güven	5
Anlayış/Empati	3	Ortama uyma	3	Yeniliğe açıklık	1
Paylaşım	2	Grupla oynama	3	Merak duygusu	1
Sorumluluk	2	Arkadaşlık kurma	1	Olgunlaşma	1
Saygı	2	Dışa dönük olma	1	Bilgi edinme	1
Duyarlılık	1				
Kurallara uyma	1				
Neşe	1				
Toplam	17	Toplam	17		9

Öğrenci velilerinin çocuklarının birinci sınıf sürecinde sosyal gelişim gösterme durumlarına göre verdikleri cevaplar incelendiğinde, davranış ve duygu gelişimi (f: 17), sosyalleşme (f: 17) ve kişisel gelişim (f: 9) olmak üzere üç temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Sosyalleşme teması altında ise en fazla iletişim (f: 9) becerilerinin gelişme gösterdiği görülmektedir. Kişisel gelişim bakımından özgüven (f: 5) ve davranış ile duygusal gelişim alanında ise en fazla uyum (f: 5) anlamında gelişme gösterdikleri birinci sınıf öğrenci velileri tarafından ifade edilmiştir.

Öğrencilerin sosyal gelişimlerine yönelik velilere ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

V8: “Çocuğum kendisi ile barışık bir çocuk. Öz güven kazanmış olduğunu ve iyi arkadaşlıklar kurduğunu gözlemledim.”

V9: “Daha fazla kendine güveni olduğunu düşünüyorum.”

V11: “Önceden konuşma ve kendini ifade etmede güçlük çekiyordu. Hırçın bir çocuktü. Konuşma becerisi

ve kendini ifade edebilme becerisi gelişti. Arkadaşlık kurmayı, oynamayı ve paylaşmayı öğrendi.”

Çocuklarının birinci sınıfı tamamladıklarına göre ikinci sınıfa hazır olma durumlarına yönelik görüşleri sorulmuş ve alınan cevaplar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin ikinci sınıfa hazır olma durumlarına yönelik veli görüşleri

Akademik gelişim	f	Kişisel gelişim	f
Okuduğunu anlama	5	Sorumluluk alma	4
Yazma	4	Öz güven	2
Matematik yapabilme	4	Birey olma bilinci	1
Merak duygusu	1	Davranış gelişimi	1
		Sosyalleşme	1
		Okula karşı ilgi	1
		Paylaşma duygusu	1
		Kural gelişimi	1
Toplam	14	Toplam	12

Birinci sınıf öğrenci velilerinin çocuklarında bir yıl sonunda gözlemledikleri ikinci sınıfa hazır olma durumlarına yönelik görüşleri akademik gelişim (f: 14) ve kişisel gelişim (f: 12) olmak üzere iki tema altında toplanmış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik gelişim teması altında en çok okuduğunu anlama (f: 5), yazma (f: 4) ve matematiksel işlemleri yapabilme (f: 4) becerilerine sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca bir öğrenci velisi de çocuğunun artık daha meraklı ve ikinci sınıfa geçmeye daha istekli olduğunu ifade etmiştir. Kişisel gelişim bakımından ise sorumluluk alma (f: 4), özgüven (f: 2) ve birey olma bilinci (f: 1) gibi kodlar elde edilmiştir. Yine bu kodların azlığı da birinci sınıf öğrencilerinin kişisel gelişim anlamında da ikinci sınıfa geçme bakımından yeterli olmadıkları anlamına gelebilir.

Öğrencilerin ikinci sınıfa hazır olma durumlarına yönelik velilere ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

V14: *“Benim çocuğum birinci sınıfta iyi bir eğitim aldığı için ikinci sınıfa geçmeye hazır.”*

V15: “Çocuğumun davranış, okuma, yazma, matematik becerilerinin tümü için kazanımlara ulaştığını ve ikinci sınıfa hazır olduğunu düşünüyorum.”

Akademik gelişim olarak birinci sınıfın genel amaçlarına ulaşması bakımından elde edilen kodların azlığı dikkati çekmektedir. Çalışmaya katılan 27 öğrenci velisinin yaklaşık yarısı çocuklarının akademik anlamda ikinci sınıfa hazır olduğunu ifade etmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çocukları birinci sınıfa bitiren öğrenci velilerinin öğrencinin gelişimine yönelik görüşleri incelendiğinde birinci sınıf süreci boyunca en çok sosyal gelişim, akademik gelişim ve kişisel gelişim noktasında öğrencilerin gelişim gösterdiği ifade edilmiştir. En çok kazanılan beceri olarak ise öz güven ve sorumluluk alma becerileri ifade edilmiştir. Türkçe dersi kapsamında çocuğun akademik ve kişisel gelişim yönünde geliştiğini ve çocuğun en çok konuşma, okuma-yazma becerilerinin geliştiği; hayat bilgisi dersi kapsamında çocukta farkındalık oluştuğu, genel kültür ve kişisel gelişim noktasında çocuğun geliştiği en çok Atatürk ve temizlik bilinci konusunda gelişim gösterdikleri; matematik dersi kapsamında akademik gelişim gösterdikleri en çok ta bu gelişimin toplama ve çıkarma işlemi yapabilme noktasında olmasının yanı sıra matematik dersine karşı öğrencilerin ilgisiz tutum geliştirdiği gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Velilere çocuklarının birinci sınıfta sosyalleşme bakımından gelişimleri sorulduğunda, çocuklarının sosyalleşme ve kişisel gelişim noktalarında daha fazla gelişmeler gördüklerini ifade etmişlerdir. Veliler birinci sınıf sürecinde çocuklarında en çok gelişme gösterdikleri becerilerinin iletişim ve öz güven becerileri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin ikinci sınıfa hazır olma durumları sorulduğunda ise velilerden bazıları çocuklarının ikinci sınıfa hazır olduğu yönünde ifadeler

kullanmışlardır. Öğrencilerin en çok akademik gelişim (okuma, yazma, matematik) becerileri ile kişisel gelişimlerinin (sorumluluk alma, öz güven vb.) iyi olmasından dolayı hazır olduklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ancak elde edilen verilerde bu kodların azlığı birinci sınıf öğrencilerinin akademik gelişim ve kişisel gelişim anlamında ikinci sınıfa geçme bakımından yeterli olmadıkları anlamına gelebilir. Çünkü 27 öğrenci velisinin yarısından azının bu iki alanda da çocuklarının ikinci sınıfa hazır olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Matematik dersi ön öğrenmelerin olduğu ve birikimli olarak ilerleyen bir derstir. Veliler özellikle matematik dersi kapsamında en çok toplama işlemi, çıkarma işlemi ve sayı becerisi konusuna vurgu yapmış olmalarına rağmen bu derse karşı olumsuz tutumun daha bu yaşlarda başladığı da görülmektedir. Öğrencilerin okul hayatlarının daha başında matematik dersine karşı böyle bir olumsuz tutum içinde olmalarını engellemek için farklı çalışmalar ve yöntemlerin denenmesi faydalı olacaktır. Bu konuda Kösece ve Taşkaya (2015) sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde öğretim yöntemlerini kullanırken öğrencilerin durumlarını göz önünde tutarak buna uygun seçim yapması gerektiğine vurgu yaparak sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde yöntem tercihlerinin önemine vurgu yapmıştır.

Okul, eğitimi üreten ve değişik adlarla anılan bütün sistemleri kapsayan genel bir kavramdır (Başaran, 1994). Bu kavram içerisinde okul ile veli etkileşimi önemli bir yere sahiptir. Okulun genel ve özel amaçları hem ailenin çocuğunu hayata hazırlama hem de devlet sistemi içerisinde bireylerin yetkinliklerinin arttırılması açısından önemlidir. Bu çalışmada olduğu gibi çocuklarının yıl içerisinde elde ettikleri beceri ve gelişimin veliler tarafından nasıl görüldüğünün ortaya çıkarılması ve elde edilen bulguların iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu noktada okul,

kurumsal olarak çocuğun akademik gelişiminin yanı sıra birçok becerisinin de gelişimine katkı sağlamak için vardır. Araştırmalar okulun çocukların çok yönlü olarak gelişim alanlarının desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir (Dereli, 2012; Karakuzu ve Koçyiğit, 2016). Çeliktürk (2011) birinci sınıf uyum haftasının öğrencilerin arkadaş edineceğinin, kuralları öğreneceğini, okula istekli olma ve aileden bağımsızlaşabilme gibi becerilerinin gelişeceğine yönelik velilerin olumlu görüşleri ile bu çalışmada okulun çocuğa kazandırdığı akademik, sosyal ve kişisel gelişim gibi öğrencinin çok yönlü gelişimine katkı sağlaması bakımından paralel sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Genç (2005)'in çalışmasında birinci kademede öğrenci velilerinin veli toplantılarının çocuklarının arkadaşları ile düzenli ilişkiler geliştirme, düzenli ödev yapma ve kendini rahatça ifade edebilme gibi olumlu yönde davranışlar geliştirdiği sonuçları ile bu çalışmadaki birinci sınıf çocuklarında en çok gelişme gösterdikleri becerilerinin iletişim ve öz güven olduğu sonuçları ile örtüşmektedir.

Karakuzu ve Koçyiğit (2016)'in Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın (EDİHP) okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarına etkisini belirlenmesinin amaçlandığı çalışmalarında sosyal ve duygusal gelişim, zihinsel gelişim, öz bakım becerileri bakımından ilkokula hazırbulunuşluk kavramına ilişkin bulgular ile bu çalışmada elde edilen tema başlıklarını oluşturan velilerin okul sürecinde çocuğunda en sık gözlemlediği gelişim türleri arasındaki paralellik dikkat çekmektedir. Yine birçok çalışmada (Çelenk, 2003; Dam, 2008; Keçeli-Kaysılı, 2008; Yıldırım ve Dönmez, 2008) çocuk başarısında ailenin etkili olduğu ve ailelerinden destek gören çocukların daha başarılı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Farklı kültürel ve sosyo-ekonomik çevrelerden gelen çocukların okulda bir arada eğitim aldıkları göz önüne alın-

dığında her bir velinin kendi çocuğunun gelişim seviyesini bilmesi ve eğitim sürecini takip etmesi öğrencilerin gelişimleri ve eğitimin verimliliği bakımından önemlidir. Bu nedenle velilere çocuklarının gelişimleri hakkında bilgilendirme çalışmalarının ve alanda daha derin araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Başaran, İ., E. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadioğlu.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analiz El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*. Ankara: Anı.
- Cook, K. D., Dearing, E., & Zachrisson, H. D. (2018). Is parent-teacher cooperation in the first year of school associated with children's academic skills and behavioral functioning? *International Journal of Early Childhood*, 50(2), 211-226. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0222-z>
- Çelenk, S. (2003). Okul aile iş birliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Çeliktürk, Z. (2011). *İlköğretim birinci sınıfa uyum haftasına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri* (Master's thesis, Anadolu Üniversitesi).
- Çiftçi, A. S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Dereli, E. (2012). Okul öncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-20.

- Diaz, S. L. (1989). The home environment and Puertorican children's achievement: a researcher's diary. In *The National Association for Education Conference* (pp. 28-34).
- Dinç, A., & Keşli-Dollar, Y. (2017). The role of parental involvement on language development of Turkish EFL learners. *Journal of Language Education and Research*, 3(1), 52-74.
- Dönmez, M. C. Y. B., & Dönmez, B. (2008). Okul-aile iş birliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Đurišić, M. & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153. Retrieved from <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/291>
- Eastman, B. (1988). Family involvement in education. *Wisconsin State Department of Public Instruction*.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Harrison, S. (2003). Mutlu Çocuk. (Çeviren, Murat Sağlam), İstanbul: Dharma Yayınları.
- Jamieson, D. W., & Thomas, K. W. (1974). Power and conflict in the student-teacher relationship. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 10(3), 321-336.
- Karakuzu, E., & Koçyiğit, S. (2016). Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın (EDİHP) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazır Bulunuşluğuna Etkisi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 84-102.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 69-83.

- Kraft, M. A. & Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher-family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222.
- Kösece, P., & Taşkaya, S. M. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 955-970. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/Turkish-Studies.7685>
- Ök, M., Göde, O., & Alkan, V. (2002). İlköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşimine sınıf yönetimi kurallarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 20-24.
- Sartaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 167-187.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational psychology review*, 23(4), 457-477.
- Tapan, Ç. (2006). *Barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Türnüklü, A. (2017). Öğrenciler arasındaki çatışmaların çözümünde problem çözme ve arabuluculuk. *Pegem Atıf İndeksi*, 194-231.
- Türnüklü, A., & Şahin, A. G. İ. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başa çıkma stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 283-302.
- Viechnicki, Karen (1997). Öğrenci dosyalarının değerlendirilmesinin öğretmenin sınıf içi etkinliklerine olan etkisi, (Çeviren: Gökçe, E.) A.Ü. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 349-359.
- Vural, B. (2004). Öğrencinin başarısı için aile-okul birlikteliği. *İstanbul: Hayat Yayıncılık*.

- Yıldırım, M. C., & Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 7(3), 664-679.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Walner, W. D. & Hiatt-Michael, D. B. (2017). Family involvement in Protestant Christian schools. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Family Involvement in Faith-based Schools*, 59-75. Information Age Publishing.



Bölüm 9

DİJİTAL OKURYAZARLIK KAVRAMININ EĞİTİME ENTEGRESİ VE DİJİTAL OKURYAZAR BİREY OLMA

Ezgi Pelin YILDIZ¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi Kazım Karabekir Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Programcılığı Bölümü

1. Dijital Okuryazarlık Kavramı

İçinde bulunduğumuz çağ, teknolojik değişim ve gelişimlere paralel olarak toplumları bilgi toplumu, ağ toplumu gibi sınıflamaların özelliklerini karşılamaya zorunlu hale getirmiştir (Webster, 2004; Castells, 2004). Bununla birlikte günümüzün vazgeçilmezi olarak nitelendirilen internet teknolojileri ve dijital ortamlar pek çok avantajı da beraberinde getirmişlerdir. Bu teknolojik ortamlarda bireyler esnek, etkin ve çoklu medya araçları ile sosyalleşme, çok çeşitli hizmet ve dijital içerik ve dizinler arasından kendilerine uygun olanları seçebilme gibi birçok esnekliğe ve imkâna sahip olmuşlardır. Başka bir deyişle son teknolojik gelişmeler kendine has ve yeni bir “dijital dünya” ortamı yaratmıştır (Onursoy, 2018). Tüm bu değişim ve yeniliklerin kapsamında hayatımıza “dijitalleşme” ve daha özel anlamda “dijital vatandaşlık”, “dijital okuryazarlık” gibi yeni kavramlar dahil olmuştur.

Dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığının bir parçasıdır. Her ikisi de bilgiyi etkili bir şekilde keşfetme, tanımlama, değerlendirme ve kullanma yeteneği olan “bilgi okuryazarlığı” fikrine dahil edilmiştir. Dijital okuryazarlık özellikle internette gelen medya, akıllı telefonlar, video oyunları ve diğer geleneksel olmayan kaynaklar için geçerlidir. Nasıl ki medya okuryazarlığı, medya ve mesajları belirleme ve tanımlama yeteneğini içeriyorsa, dijital okuryazarlık da her iki yeteneği ve etik yükümlülükleri içermektedir. Basit tanımıyla dijital okuryazarlık, dijital teknolojileri kullanarak yeni bilgiler keşfetmek ve üretmek ve/veya mevcut bilgileri kullanarak bilgi sahibi olmak ve paylaşmaktır.

Dijitalleşmenin artması ile sınıflara giren dijital araçların niteliklerinde ve sayılarında değişimler meydana gelmiştir. Eğitimde dijitalleşme kavram ve uygulamaları eğitim teknolojilerinin ortaya çıkışıyla yaygınlık kazanmıştır (Burnett, Mckinley, 1998). İlgili kavramın yanı sıra

dijital vatandaşlık, internet hukuku, bilişim hukuku, dijital bağımlılık gibi alt boyut kavramlar da günümüzde varlığından söz ettirmeye başlamıştır.

Martin (2008)'e göre; dijital okuryazarlıkla, bireyler elde ettikleri bilgileri aynı zamanda içinde bulundukları yaşamda kullanma, transfer etme ve kazanılan bilginin eleştirel değerlendirmesini yapma gibi yeterlilikler de kazanırlar. Bu becerilere sahip bireyler zaman içerisinde diğer bireylere göre çok daha avantajlı konuma geçmektedir. Örneğin; çeşitli sektörlerde verilen iş ilanlarına baktığımızda çoğu zaman ofis programlarına hâkim, analitik düşünebilen vb. ifadelerin dijital okuryazarlığı işaret ettiği görülmektedir.

1990'lı yıllarda bilgiyi farklı kaynaklarda arayıp bulabilmek karmaşık bir eylem olarak değerlendirilmekteyken, günümüzde bilgi ayrı ayrı kaynaklara ayrı biçimlerde ulaşmaya gerek kalmadan tek bir platformda bulunabilmektedir (Arık ve Kıyıcı, 2019). 1990'lı yıllarda sayısal okuryazarlık kapsamında bireylerden sahip olması beklenen beceriler ile günümüz becerileri zamanla farklılık göstermiştir.

Dijital okuryazarlık kavramını ortaya çıkaran ilk araştırmacı Paul Gilster'dir. Gilster (1997) dijital okuryazarlığı, internet bağlantısının varlığı durumunda veriyi internet ortamında etik kurallar çerçevesinde kullanabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Bu becerilerden söz ederken ise internet bağlantısına sahip olmanın yanı sıra teknolojik cihazlara aşina olabilme ve kullanabilme, kelime işlemci yazılımlarında bir rapor hazırlayabilme ve çevrimiçi/noraml alışveriş etkinliklerde bulunabilme gibi günlük yaşam becerileri kapsadığını dile getirmiştir. Gilster'in bu görüşü dijital okuryazarlığın kabul edilmiş şu üç ilkeye dayanmaktadır:

- Çeşitli donanım aygıtlarına ve yazılım uygulamalarına erişim ve bunları kullanma bilgi ve becerisi,

- Dijital içerik ve uygulamaları anlamak ve eleştirel bir şekilde analiz etmek için yeterlilik,
- Dijital teknoloji ile yaratma becerisi (Media Awareness Network, 2010).

1.1. Dijital Okuryazarlık Boyutları

Dijital okuryazarlık ile ilgili bilgi, beceri ve özellikler, Avrupa Komisyonu'nun *Dijital Yeterlilik ve Yeni Modeller* çerçevesi bağlamında çeşitli boyutlarda yapılandırılmıştır. Bu boyutlar; “dijital yetkinliğin bileşenleri”, “bilgi ve veri okuryazarlığı”, “iletişim ve işbirliği”, “dijital içerik oluşturma”, “güvenlik ve problem çözme” boyutlarıdır (Carretero, Vuorikari ve Punie, 2018).

• Dijital Yetkinliğin Bileşenleri:

Dijital yetkinlik kavramı; iş, serbest zaman ve iletişim faaliyetlerinde Bilgi Toplumu Teknolojilerinin güvenli ve kritik kullanımını içermekte olup, Bilgi ve İletişim Teknolojisindeki temel becerilerle desteklenmektedir (Avrupa Parlamentosu ve AB Konseyi, 2006). Günümüzde dijital olarak yetkin olmak; okuryazarlık, medyayı anlama, bilgi arama ve elde edilen bilgiye yönelik eleştirel olma ve çeşitli dijital araç ve uygulamaları kullanarak (mobil, internet) başkalarıyla iletişim kurabilme becerisini ifade eder (Ferrari, 2012).



• Bilgi ve Veri Okuryazarlığı:

Bilgi okuryazarlığının, Zurkowski tarafından yapılan ilk tanımı bilgi okuryazarı bireyin özellikleri üzerinde odaklanmaktadır. Zurkowski'ye (1974, s.6) göre bilgi okuryazarı, problemlere (özellikle iş ortamında karşılaştığı problemlere) bilgiye dayalı çözüm üretmek için bilgi kaynaklarını kullanan, çeşitli bilgi kaynaklarının kullanımı için gerekli becerilere sahip olan ve ilgili teknikleri bilen kişidir. Zurkowski'den kısa süre sonra 1976 yılında yaptığı tanımda Burchinal, bilgi okuryazarlığını, problem çözmek ve karar vermek için gereksinim duyulan bilgiyi bulma ve kullanma becerisi olarak tanımlamıştır (Pinto, Cordon ve Diaz, 2010, s. 2). 1970'li yıllarda yapılan ilk tanımla özellikle problem çözmek ve karar vermek amacıyla bilgi bulma ve bu bilgiyi kullanma temel becerileri üzerinde durulmuştur. Güncel literatür incelendiğinde, bilgi okuryazarlığı kavramının zaman içinde işte verimlilik, yaşam kalitesi, vatandaşlık hakları, demokrasi ve toplumla bütünleşme, toplumda kabul görme gibi konularla ilişkilendirildiği görülmektedir.

Veri okuryazarlığı tanım olarak; veri üzerinden ve veri ile yapıcı olarak bireylerin dikkatini çekme isteği ve yeteneğidir. Veri okuryazarı birey ise, veriye farklı yollardan nasıl ulaşacağını bilen, soru sorabilen, veriden çıktıları alıp, veri ile temel istatistiksel analizleri yapabilen kişi olarak tanımlanmaktadır. Verinin her geçen gün önem kazandığı dünyamızda veri okuryazarlığı ve alt kategorileri olan veri yönetişi, veri savunuculuğu, açık veri, açık lisans, veri etiği, açık hükümet, açık erişim, açık kaynak kültürü, veri gazeteciliği, veri görselleştirme, veri bilim, veri madenciliği, veri doğrulama, veri analizi, istatistik ve algoritmaların denetlenmesi ve şeffaflığı gibi kavramlar da öne çıkmıştır.

Bilgi ve veri okuryazarlığı ise; dijital bilgi ve veriyi bulma, depolama, düzenleme ve analiz etme gibi alt ve

üst düzey becerileri kapsamakla beraber bilgi ve verinin uygunluğunu ve amacını değerlendirme becerilerini de içine almaktadır. Bununla beraber günümüzde sadece dijital bilgiyi aramak değil, bilgiyi filtrelemek de oldukça önem kazanmıştır (Kurbanoğlu, 2010).

- **İletişim ve İşbirliği:**

İlgili alt boyutta söz edilen iletişim, basılı ve kitle iletişim araçları ile sözlü, yazılı ve sözsüz medya araçları araçlarıyla bireylerin kendilerini açıkça ifade edebilme becerilerini içermektedir. İşbirliği boyutu ise, sosyal katılım, etkin çalışma, grupla çalışma gibi alt kavramları kapsamaktadır (Mishra ve Kereluik, 2011).

Ayrıca bu kapsamda iletişim ve işbirliği alanında; dijital ortamlarda iletişim kurma, çevrimiçi araçları kullanarak kaynakları paylaşma, başkalarıyla bağlantı kurma ve dijital araçlarla işbirliği yapma, kültürler arası farkındalık ve toplum katılımı amacıyla etkileşimde bulunma yeterlilikleri vurgulanmaktadır.

- **Dijital İçerik Oluşturma:**

Dijital içerik oluşturma boyutu, bireylerin dijital araçları kullanarak kendilerini ifade edebilme yeterliliklerini kapsamaktadır. Bunun yanı sıra yeni, orijinal ve ilgili içerik ve bilgi oluşturmak için mevcut bilgi ve içeriği dönüştürme, rafine etme, düzenleme ve bütünleştirme becerilerini içerir (Kurbanoğlu, 2010).

- **Güvenlik ve Problem Çözme**

Güvenlik ve problem çözme boyutu, bireylerin sanal ortamda kendi güvenliklerini sağlayacak önlemleri almasını içermektedir. Örneğin, başkalarının bilgilerini izinsiz kullanma, solucan, virüs veya truva atı oluşturma, spam gönderme, birilerinin bilgilerini veya mallarını çalma vb. faaliyetlerin farkına vararak gereken güvenlik tedbirle-

rinin alınması (virüs programları, filtreleme programları vb.) gibi yeterlilikler söz konusudur.

Bu boyutta ortaya çıkan bir diğer kavram da “dijital güvenlik” kavramıdır. Çubukçu ve Bayzan’a (2013) göre dijital güvenlik, dijital araçları kullanırken, kullanıcıların kişisel bilgilerinin güvenliğinin sağlanabilmesi; kullanıcıların donanım, yazılım ve ağ güvenliklerinin sağlanabilmesidir. Dijital güvenlik, güvenliği garanti altına almak için alınan elektronik önlemlerdir (Ribble ve Bailey, 2007).

Bunların yanı sıra Ng (2012), dijital okuryazar bireylerin sahip olması gereken temel becerileri tanımlamıştır. Buna göre dijital okuryazar olan bir birey;

- Temel düzey bilgisayar becerilerini geliştirir ve günlük hayatta gereken kaynaklara erişim sağlar,
- Araştırma yapmak amacıyla bilgiye erişimi etkinleştirir, tanımlar ve değerlendirir,
- Çevrimiçi ortamlarda etik kurallara uygun biçimde tutum sergiler,
- Herhangi teknik bir sorunla karşı karşıya kaldığında buna pratik çözümler üretebilir,
- Kendini dijital ortamlardaki olası zararlı durumlardan uzak tutar.

2. Dijital Okuryazarlığın Eğitime Entegrasyonu

Dijital okuryazarlık kavramının gelişimiyle pek çok alanda iş, sağlık, hizmet sektörlerinde gelişim ve değişimler meydana gelmiştir. Bu sektörlerden biri de eğitim sektörüdür. Dijitalleşmenin artması ile sınıflara giren dijital araçların niteliklerinde ve sayılarında değişimler meydana gelmiştir.



Dijital okuryazarlığın *öğretmen boyutunda* literatür incelendiğinde; Özerbaş ve Erdoğan (2016) dijital sınıf ile ilgili yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin dijital sınıflarda ders işlemekten keyif aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Günümüz çocuk ve gençlerinin teknoloji ile doğar doğmaz tanışan, tablet, akıllı telefon, ya da bilgisayar başında vakit geçiren dijital yerliler oldukları düşünüldüğünde, öğretmenlerinde bu nesle ve dijital dönüşüme ayak uydurma zorunlulukları önem arz etmektedir.

Gündüzalp ve Şener (2018), çalışmalarında akademisyenlerin üniversitelerde dijital dönüşüm ile ilgili görüşleri üzerinde durmuşlar. Araştırma sonucuna göre; akademisyenlerin dijital dönüşüme yönelik görüşlerinin modern teknolojik çağa uyum, teknolojik unsurların birlikte kullanımı, bilginin dijital ortama aktarımı (e-bilgi), yaşamı kolaylaştırma, bilgiye kolay erişim, bilginin kolay kullanımı, bilgi ve teknoloji araçlarının etkin kullanımı, maliyet tasarrufu, kaliteli ve etkin eğitim, bilginin kolaylıkla yayılması, ders içeriklerinin zenginleştirilmesi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Çisem (2019), araştırmasında BÖTE öğretmen adaylarının kariyer eğilimlerinin, sosyal medyaya ilişkin görüşlerinin ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında Batı Anadolu'da bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 16 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma türlerinden betimsel analiz yaklaşımından yararlanılmıştır.

Sonuç olarak; öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerinden “içerik oluşturma” boyutuna ait yeterliliklerinin henüz gelişim evresinde olduğu tespit edilmiştir.

Boyacı (2019), çalışmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu eğilimleri ve dijital okuryazarlık düzeylerinin arasındaki ilişkiyi incelemişler sonuç olarak; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında korelasyon değeri incelendiğinde doğrusal yönde, pozitif, orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin de artmakta olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Bozyel (2019), çalışmasında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık dersi deneyimlerini günlük yaşama yansımaları açısından incelemiş ve sonuç olarak dijital okuryazarlık dersi deneyimlerinin günlük hayatta daha fazla kullanılabilmesi için dersin teorik bilgilerin işlenmesi yerine uygulamalı olarak işlenmesi ayrıca derste işlenen konuların daha güncel olması ve günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Yurt dışı araştırmalar incelendiğinde ise; Allen ve Berggren (2016) çalışmalarında dijital okur-yazarlık kavramını İngilizce öğretmenlerine tanıtmayı amaçlamışlardır. Çalışma İsviçre’de iyi bir teknolojik alt yapıya sahip lisede görev yapan İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenler derslerinde dijital teknolojilerin İngilizce dersine eklenmesiyle birlikte öğrencilerin daha iyi performans gösterdiğini, yaratıcılıklarının arttığını, dijital bilgi kaynakları hakkında eleştirel düşünmeye başladıklarını ve metinleri farklı dijital ortamlardan analiz etmeye başladıklarını görmüşlerdir.

Dijital okuryazarlığın *öğrenci boyutunda* literatür incelendiğinde ise; Arık ve Kıyıcı (2019) 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini

belirlemek ve belirlenen değişkenlerle dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Sakarya ili Hendek ilçesinde beş farklı liseden toplam 394 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından uyarlanan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmış ve araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu eklenmiştir. Araştırma sonucuna göre, lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre tüm boyutlarda, kişisel bilgisayara sahip olma durumu değişkenine göre teknik boyutta ve bilgisayar başında geçen süre değişkenlerine göre dijital okuryazarlık düzeylerinin teknik, bilişsel ve sosyal boyutta farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Ancak mobil internet bağlantısına sahip olma durumu, üniversiteye hazırlandıkları puan türü, aile ekonomik gelir düzeylerine, internette aktif olunan süre değişkenine göre hiçbir boyutta farklılık olmadığı ortaya konulmuştur.

Yontar (2019), araştırmasında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, bir devlet üniversitesinin, Sınıf Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi lisans programlarının 3. ve 4. sınıflarına devam eden 216 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri, Akkoyunlu, Yılmaz Soylu ve Çağlar (2010) tarafından geliştirilen “Sayısal (Dijital) Yetkinlik Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri, kadın öğretmen adaylarınınkinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Katılımcıların genel olarak orta düzeyde dijital okuryazarlığa sahip oldukları da çalışmanın bulguları arasındadır.

Dönmez (2019), çalışmalarında Lise Öğrencilerinin Bilgi Güvenliği Farkındalığı ile Dijital Okuryazarlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi üzerinde durmuşlardır. Araştırmanın çalışma grubunu lise düzeyinde öğrenim

gören 187 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak için “kişisel bilgi formu”, “bilgi güvenliği farkındalık ölçeği” ile “dijital okuryazarlık anketi” başlıklı bir anket” kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel taramanın kullanıldığı çalışmada, bilgi güvenliği farkındalığı ile dijital okuryazarlık durumu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığının iyi durumda olduğu anlaşılmıştır. Çevrim içi araçları kullanma konusunda kendini yeterli görmede erkek öğrenciler lehine bir fark bulunmuştur.

Schatteman ve Liu (2020), araştırmalarında öğrencilere internet ve ağ teknoloji araçlarını kullanarak dijital okuryazarlık eğitimi vermiş, bu kapsamda Dijital Dünyada Topluluk Kuruluşları lisans dersini ele almışlardır. Bireysel dijital okuryazarlık üzerine öğrenci görüşleri iki aşamalı ankete dayandırılarak ön test ve son test olarak kontrol edilmiştir. Sonuç olarak, öğrenciler gelecekteki kariyerlerinde sosyal medya kullanımının önemini ve bu konudaki engellerin bilincine varmışlardır. Ayrıca teknolojiye erişim, sosyal adalet gibi kavramların bireyler üzerindeki etkisini kabul etmişlerdir. Araştırmanın sonunda derste kullanılan aktif öğrenme egzersizlerinin öğrencilerin dijital okuryazarlığını başarıyla geliştirdiği kabul görmüştür.

Onursoy (2018), araştırmasında üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma ortaya koymuş ve bu bağlamda Anadolu Üniversitesi’nde farklı bölümlerde öğrenim gören toplam 226 öğrenci ile çalışmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin büyük çoğunluğunun teknolojik yenilikleri takip ettiği ortaya konulmuştur. Bununla birlikte dijital okuryazarlık bağlamında gerek duyduklarında, bilgiye aktif olarak ulaşabilen ve bunu sürdürebilen ve bilgiyi değerlendirebilen bir genç kitlenin söz konusu olduğu tespit edilmiştir.

Maden, Maden ve Banaz (2018), çalışmalarında ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi üzerine bir araştırma yapmışlardır. Sonuç olarak; 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital ortamlarda okuma ve yazma becerileri ile ilgili yönergeler, metin içeriğine ve çeşitli etkinliklere sahip olduğu, dolayısıyla ders kitabında dijital okuryazarlık ya da medya üzerinde okuma ve yazma becerilerinin önemsendiği ortaya konulmuştur.

Tüm bunların ışığında dijital okuryazarlığın eğitime etkin bir şekilde entegresinde ve dijital okuryazar bireyler yetiştirme bağlamında bir takım öneriler ortaya konulabilir. Bu öneriler:

- Yükseköğretim kurumlarında akademisyen ve öğrencilere dijital okuryazarlık bilincinin kazandırılması doğrultusunda, uzman kişilerce yönetilebilecek dijital okuryazarlık dersleri müfredata dahil edilmelidir.

- Akademisyenlerin dijital okuryazarlık yetilerinin artırılmasına yönelik, ilgili kurum ve kuruluşların önderliğinde sürekli eğitim, hizmet içi eğitim gibi etkinliklerin düzenlenmesi sağlanmalıdır. Bu konuda ilgili kurum ve kuruluşlar ile üniversite yönetimi arasında işbirlikçi çalışmalar yapılmalıdır.

- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumunun dijital okuryazarlığa ilişkin seminer, çalıştay, sempozyum gibi etkinliklerin konuya yönelik farkındalık düzeyini arttıracığı öngörülmektedir.

- Müfredatlarda da düzenlenmelere gidilerek öğretmenlerin derslerinde dijital araç ve dijital içerik kullanıma özen gösterilmelidir. Eğitimde teknoloji kullanımı artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Allen, C. ve Berggren, J. (2016). Digital literacy and sustainability—a field study in EFL teacher development. CALL communities and culture—short papers from EURO-CALL, 14-19.
- Arık, K. ve Kırıyıcı, M. (2018). Lise Öğrencilerinin Sayısal Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi: Hendek Örneği. *Sakarya University Journal of Education*. 9(1). 47-68.
- Avrupa Parlamentosu ve AB Konseyi (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L394, 10-18.
- Burnett, K. ve McKinley, E.G. (1998). Modeling information seeking. *Interacting With Computers*, 10, 285-302.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozyel, M. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık dersi deneyimlerinin günlük yaşama yansımaları açısından incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carretero, S., Vuorikari, R. ve Punie, Y. (2017). The Digital Competence Framework for Citizens. Publications Office of the European Union.
- Castells, Manuel (2004). “*An Introduction to the Information Age*” The Information Society Reader, Editör: Frank Webster, Londra: Routledge.
- Çisem, Y. (2019). BÖTE öğretmen adaylarının kariyer eğilimlerinin, sosyal medyaya ilişkin görüşlerinin ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü; <https://hdl.handle.net/20.500.12462/10097>.

- Çubukçu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-173.
- Dönmez, G. (2019). Lise Öğrencilerinin Bilgi Güvenliği Farkındalığı ile Dijital Okuryazarlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ferrari, A. (2012). Digital competence in practice: An analysis of frameworks. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2791/82116.
- Gilster, P. (1997), *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Publications.
- Gündüzalp, S. ve Şener, G. (2018). Akademisyenlerin Üniversitelerde Dijital Dönüşüm ile İlgili Görüşleri, I. Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışmalar Kongresi, 7-9 Aralık, Malatya.
- Hamutoğlu, N, Canan Güngören, Ö, Kaya Uyanık, G, Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe’ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-698.
- Martin, A. (2008). *Digital Literacy and the Digital Society*. C. Lankshear, M. Knobel (Ed.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (s.151- 174). New York: Peter Lang.
- Media Awareness Network (2010). Digital literacy in Canada: From Inclusion to Transformation. A Submission to the Digital Economy Strategy Consultation. <http://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/eng/00454.html> Erişim tarihi: 12.12.2019.

- Mishra, P. ve Kereluik, K. (2011). What 21st century learning? A review and a synthesis. Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference (pp. 3301-3312). Cheseapeake. VA: AACE.
- Ng, W. (2012). "Can we teach digital natives digital literacy?", *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Onursoy, S. (2018). Üniversite Gençliğinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri: Anadolu Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi. 6(2), 890-1013.
- Özerbas, M., A. ve B., H. Erdogan (2016). The Effect of the Digital Classroom on Academic Success and Online Technologies Self-Efficacy. *Educational Technology & Society*, 19(4), 203-212.
- Pinto, M., Cordon, J. A. ve Diaz, R. G. (2010). Thirty years of information literacy (1977—2007): A terminological, conceptual and statistical analysis. *Journal of Librarianship and Information Science*, March 42(1), 3-19.
- Ribble, M. ve Bailey, G. (2007). *Digital Citizenship in Schools*. Washington, DC: ISTE. ISBN:978-1-56484-232-9.
- Schatteman, A. ve Liu, L.,Y. (2020). The Means and the End Teaching Digital Literacy to Nonprofit Students. *Journal of Nonprofit Education and Leadership*. 10(1), 102-113.
- Webster, Frank (2004). "*The Network Society*", The Information Society Reader, Editör: Frank Webster, Londra: Routledge.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.
- Zurkowski, P. G. (1974). *The information service environment: relationships and priorities*. (Report ED 100391). Washington DC: National Commission on Libraries and Information Science.



Bölüm 10

SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞININ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DERS BAŞARILARININ ETKİSİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Tuğba TUĞ KAROĞLU¹

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, İpekyolu İMKB Fen Lisesi, Van, Türkiye,
tugkaroglu@hotmail.com

GİRİŞ

İnsanoğlu birbiri ile iletişim kurmak için yüzyıllardır farklı yöntem ve teknikler kullanarak günümüze kadar birçok iletişim yöntemi geliştirmiştir. Ortaya çıkan farklı kitlesel iletişim araçları ile duygu ve düşüncelerin aktarımı sağlanmıştır. Bu aktarımı sağlayan yollardan biri olan ve her geçen gün biraz daha büyüyen bir iletişim ağı olan internet, milyonlarca bilgisayar kullanıcısını ve sosyal grubu bir araya getirerek ve iletişim kurmalarını sağlar (Koç ve Karabatak, 2011). İnternet, günlük hayatta bireylerin bilgiye ulaşabilmesinden sosyalleşmesine, boş zamanını değerlendirmesinden, iş ve işlemlerini yapmasına kadar hayatın içinde var olan bir bileşendir. İnternet aracılığı ile bilgiler dünya çapında kitlelere yayılabildiği gibi aynı zamanda sosyal etkileşim için de imkân sunmaktadır (Sağbaş vd, 2016).

İlk kez 1954 yılında Barnes tarafından kullanılan sosyal ağ kavramı, bireyin çevresindeki kişilerle olan ilişkilerini tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Barnes’a göre sosyal ağlar birbirleriyle etkileşimde bulunan kişi veya kişilerden oluşmaktadır (Aksüt vd, 2011).

Sosyal ağlar zaman içerisinde “sosyal medya” terimi ile bütünleşmeye başlamış ve hızla değişip gelişen internet teknolojilerinin bir sonucu olarak günümüzde en önemli iletişim araçlarından biri olmaya başlayarak daha kolay ve kısa sürede iletişim kurulmasına olanak sağlamaya başlamıştır. Sosyal medya kavramı; yüksek erişilebilir ve ölçeklenebilir iletişim araçları ve platformlar üzerinden oluşturulan sosyal etkileşim ve paylaşım ortamları olarak açıklanmıştır (Taşcı, 2010). Sürekli güncellenebilmesi, bilgiye daha kolay ulaşılabilmesi, paylaşımına açık olması ve iletişimi daha kısa sürede gerçekleşmesini sağlaması gibi nedenlerle geleneksel medya olarak nitelendirilebilen radyo, televizyon, gazete gibi öğelere göre kısa süre içerisinde daha etkin hale gelmiştir. Sosyal medya uygulama-

malarının artık sadece iletişimi sağlamakla kalmayıp farklı birçok konuyu da ele alması bireylerin artık başka bir araç ihtiyacı duymamasını da sağlamaktadır (İli, 2013).

Her geçen gün kullanıcı sayısı katlanarak artan Sosyal medya araçlarının kullanımının faydaları olabileceği gibi, kontrolsüz kullanıldığında birçok zararının olması da söz konusudur. Özellikle lise öğrencilerinin eğitimde teknolojiyi kullanma gereksinimi, internetteki bilgi ve verilere kolay ulaşabilmesi ve sosyal etkileşim kurma isteği gibi nedenlerle interneti yoğun bir şekilde kullanması kontrol mekanizmasının yeterli olmayışı nedeniyle siber zorbalık, internet bağımlılığı gibi kötü sonuçları da beraberinde getirmektedir (Landers ve Lounsbury, 2006; Kaşıkçı vd, 2014; Kuss vd, 2013).

Bu nedenle henüz psikolojik olgunluğa ulaşmamış olan lise öğrencileri, internet erişim olanaklarının artması sonucu sosyal medya kullanımı ve internet erişim olanaklarının artması da dikkate alındığında bir risk grubu olarak değerlendirilmektedir (Öztürk vd, 2007). Ergenlerde internet bağımlılığı üzerine yapılan çalışmalar internet bağımlısı olarak kabul edilen ergenlerden yarısından fazlasının psikiyatrik hastalıklarının olduğunu göstermektedir (Tsitsika vd, 2011).

Bu çalışmada lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarının ölçülerek ders başarılarına nasıl etki ettiği araştırılmıştır.

MATERYAL & YÖNTEM:

Betimsel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada, sosyal medya bağımlılığının lise öğrencilerinin ders başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu incelemede veri toplama aracı olarak Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Öğrenci Formu (SMBÖ-ÖF) kullanılmıştır (Şahin, 2018). Bu ölçek beşli likert tipi, 4 alt boyut (sanal tolerans, sanal iletişim, sanal problem ve sanal bilgilenme) ve

29 maddeden oluşan bir yapıya sahiptir. Sanal tolerans alt boyutu 1-5'inci, sanal iletişim 6-14'üncü, sanal problem 15-23'üncü ve sanal bilgilenme ise 24-29'uncu maddelerden oluşmaktadır. Ankette aynı zamanda öğrencilerin cinsiyet, okul türü ile veri toplanan okulların her kademesinde okutulan derslerden Türk Dili Ve Edebiyatı, İngilizce, Tarih, Matematik, Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi ile Beden Eğitimi ve Spor derslerinin birinci dönem, ilk sınavlardan aldıkları puanlar yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 145, en düşük puan ise 29'dur. Puanın yüksek olması bireyin kendisini "sosyal medya bağımlısı" olarak algıladığı biçiminde değerlendirilmektedir.

Ölçekte yer alan derslerden alınan puanlar 0 - 49 Başarısız, 50 – 69 arası Geliştirilmeli, 70-84 arası İyi ve 85-100 arası Çok iyi şeklinde değerlendirilmiştir (MEB 2017).

Araştırmanın örneklemini Van ili İpekyolu ilçesinde bulunan ve interneti daha sık ve yoğun kullanan öğrencilerin bulunduğu düşünülen, her birinden bir okul olmak üzere, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi ile Anadolu İmam Hatip Lisesinden oluşan dört farklı tür ortaöğretim kurumu ve bu kurumlarda öğrenimine devam eden ve her kademedен kız ve erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Ölçekler araştırmacılar tarafından örneklem grubuna elden dağıtılmıştır. Ölçekler ilgili bölüm öğrencilerine ortak sayıda dağıtılmamış, interneti günlük hayatında sık ve daha yoğun kullandığını ifade eden öğrencilere dağıtılmıştır. Araştırmaya adı geçen okullardan her birinden ve her kademesinden her okulda toplam 100 öğrenci olmak üzere genel toplamda 400 öğrenci dahil edilmiştir.

Araştırmada SPSS 24.0 bilgisayar paket programı, veri analizinde değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için istatistiksel yöntem olarak bağımsız t testi (independent t-test) , Tukey testi ve tek yönlü Anova testi (One Way Anova) kullanılmıştır.

BULGULAR:

Araştırmada kullanılan anketten en az 29, en çok 145 puan alınabilmekte olup, 59 ve daha yukarı puan alan öğrenciler sosyal medya bağımlısı olarak değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, anket uygulanan toplam 400 öğrenciden 58 puan ve altında alan öğrencilerin sayısı 123 olurken, 59 puan ve üstünde alan öğrencilerin sayısı ise 277 olmuştur. Böylece yapılan anket sonucunda lise öğrencilerinin kendilerini sosyal medya bağımlısı olarak değerlendirmekte oldukları görülmüştür.

Araştırmaya dört farklı okul türünden toplam 400 öğrenci katılmış olup bu katılımcıların 98'i Fen Lisesi, 105'i Anadolu Lisesi, 100'ü Anadolu İmam Hatip Lisesi ve 97'si de Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencisidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 213'ü kız öğrenciyken, 187'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Yine katılımcı öğrencilere bakıldığında, bu öğrencilerin %30.3'ü (121) 9. sınıf, %35'i (140) 10. sınıf, %19.3'ü (77) 11. sınıf ve %15.5'i (62) de 12. sınıfta okumaktadırlar. Sosyal medya bağımlılığı ortalaması ile cinsiyet karşılaştırıldığında, iki değişken arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmadığı görülmekte ancak, kız öğrencilerin ortalaması 4.41 ve erkek öğrencilerin de ortalaması 3.97 olarak ölçülmüştür.

Tablo 1. Sosyal Medya Bağımlılığı ile Okul Türü Arasındaki İlişki.

(I) Okulturu	(J) Okulturu	Sig.
Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	,551
	İmam hatip lisesi	,287
	Meslek Lisesi	,412
Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	,551
	İmam hatip lisesi	,963
	Meslek Lisesi	,021
İmam hatip lisesi	Fen Lisesi	,287
	Anadolu Lisesi	,963
	Meslek Lisesi	,005
Meslek Lisesi	Fen Lisesi	,412
	Anadolu Lisesi	,021
	İmam hatip lisesi	,005

Sosyal medya bağımlılığı okul türü olarak Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi arasında ve İmam Hatip Lisesi ile Meslek Lisesi arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Diğer okul türleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Ortalamalara bakıldığında ise Anadolu Lisesi'nde 2.34 iken, Meslek Lisesi'nde 2.68 olarak ölçülmüştür. Yine Meslek Lisesi ile İmam Hatip Lisesi arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında, Meslek Lisesi 2.68 iken İmam Hatip Lisesi 2.29 olduğu görülmektedir (Tablo 1).

Anketteki maddelere verilen cevapların ortalamasına bakıldığında en büyük ortalama sırasıyla 3.64'lük oranla 12. madde (Yalnız kaldığımda sosyal medyada zaman geçirmek isterim), 3.41'lik oranla 25. madde (Sosyal medyayı kullanmayı olup bitenlerden haberdar olmak için seviyorum) ve 3.24'lük oranla da 26. madde (Sosyal medya gruplarının paylaşımlarından haberdar olmak için sosyal medyada gezinirim)'nin sahip olduğu görülmektedir. Bu üç maddeye katılımcıların en çok verdikleri cevap ise "Bana uygun" şeklinde olmuştur.

Tablo 2. Türk Dili Ve Edebiyatı Dersi Anova Testi

N	Mean
0-49 arası	61
50-69 arası	95
70-84 arası	124
85-100 arası	120
Total	400
	2,7784
	2,2886
	2,4383
	2,4106
	2,4463

Tablo 3. Beden Eğitimi Ve Spor Dersi Anova testi

N	Mean
0-49 arası	9
50-69 arası	18
70-84 arası	38
85-100 arası	335
Total	400
	2,1916
	2,8870
	2,1552
	2,4701
	2,4527

Tablo 4. Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Anova Testi

N		Mean
0-49 arası	29	2,4887
50-69 arası	42	2,4212
70-84 arası	68	2,5619
85-100 arası	261	2,4253
Total	400	2,4527

Tablo 5. İngilizce Dersi Anova Testi

N		Mean
0-49 arası	55	2,7367
50-69 arası	69	2,5027
70-84 arası	118	2,3936
85-100 arası	158	2,3760
Total	400	2,4527

Tablo 6. Matematik Dersi Anova Testi

N		Mean
0-49 arası	78	2,5482
50-69 arası	79	2,4413
70-84 arası	94	2,5499
85-100 arası	149	2,3474
Total	400	2,4527

Tablo 7. Tarih Dersi Anova Testi

N		Mean
0-49 arası	53	2,5166
50-69 arası	71	2,4279
70-84 arası	96	2,3215
85-100 arası	180	2,5136
Total	400	2,4527

Öğrencilerin Türk Dili Ve Edebiyatı, İngilizce, Tarih, Matematik, Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi ile Beden Eğitimi ve Spor derslerinden almış oldukları notlar incelenmiştir. Buna göre, Türk Dili ve Edebiyatı dersi değerlendirildiğinde 0-49 (Başarısız) puanlar ile diğer puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuca

göre Türk Dili Ve Edebiyatı Dersi'nde başarısız öğrencilerin oranı (2.77) daha fazla olarak ölçülmüştür (Tablo 2).

Beden Eğitimi ve Spor dersi değerlendirme sınavı sonuçlarına göre 50-69 (Geliştirilmeli) puanlar ile 70-84 (İyi) puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Geliştirilmesi gereken grup ortalaması İyi puan alan grup ortalamasından daha yüksek olarak ölçülmüştür (Tablo 3).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için elde edilen verilere bakıldığında gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır (Tablo 4).

İngilizce dersinde 0-49 (Başarısız) grup ile 85-100 (Çok iyi) grup arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Başarısız öğrenci grubu ortalaması, Çok iyi öğrenci grubundan daha fazla olarak ölçülmüştür (Tablo 5).

Matematik dersi değerlendirme sınavına göre inceleme yapıldığında gruplar arasında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Gruplar arasındaki ortalamalar birbirlerine yakın olarak ölçülmüştür (Tablo 6).

Tarih dersi ve sosyal medya bağımlılığı ortalamasına bakıldığında herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır. Tarih dersindeki grupların ortalamaları birbirlerine yakın seyretmiştir (Tablo 7).

SONUÇ VE TARTIŞMA:

Bu çalışmada yapılan anket sonuçlarına bakıldığında lise öğrencileri arasında sosla medya bağımlılığının olduğu ve hatta neredeyse lise öğrencilerinin yarısından fazlasının sosyal medya bağımlısı olarak tanımlanabileceği ifade edilebilir. Sosyal medya bağımlılığı lise öğrencileri arasında okul türü fark etmeksizin var olan bir durumdur.

Okul türlerine göre bakıldığında en fazla sosyal medya bağımlılığının Meslek Lisesi'nde olduğu ve onu İmam Hatip Lisesi'nin takip ettiği söylenebilir. Demografik olarak bakıldığında ise kız öğrencilerin sosyal med-

ya bağımlılığı eğiliminin erkek öğrencilere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Burada kız öğrencilerin gide-rek kendi arkadaş çevresinden ve karşı cinsle arkadaşlık kurma isteğinden erkeklere oranla daha fazla uzaklaştığı söylenebilir.

Öğrencilerin anketteki maddelere verdikleri cevap-lar incelendiğinde genellikle ve çoğunlukla sosyal medya araçlarını yalnız iken, dünyada ve çevresinde olup biten-lerden haberdar olmak için ve diğer sosyal medya grup-larının paylaşımlarını takip etmek amacıyla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin artık yalnızken kitap okuma, hobi edinme gibi davranışlar yerine daha kolay ve sürükleyici olan, aynı zamanda birbirleri ile san-al ortamda iletişim ve takip halinde olabilecekleri sosyal medya ortamlarını takip ettikleri ifade edilebilir.

Sosyal medya bağımlılığının ders başarısı üzerinde etkisine bakıldığında ise, bağımlı olarak değerlendirilen öğrencilerin derslerinde de iyi olmadıkları gözlenmekte-dir. İlk sınavlardan aldıkları puanlara bakıldığında Mate-matik dersinde Başarısız ve Geliştirilmesi gereken grup-ların ortalamalarının İyi ve Çok iyi öğrencilere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Aynı durum Tarih dersi için de geçerli görünmektedir.

İngilizce dersinde ise Başarısız ve Çok iyi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmekte ve araların-daki ortalama farkının daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Türk Dili Ve Edebiyatı dersinde başarısız olan öğrenciler çoğunluğu oluşturmaktadır. Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi dersinde anlamlı bir fark bulunmamakta ve ortalamalar da birbirine yakın ölçülmüştür.

Bu çalışmada anketler uygulanırken sosyal medya hesabı olan öğrencilerin sayısında yeterlilik olmaması ve katılımcıların anketteki sorulara cevap samimi cevap ver-memiş olma durumları araştırmanın sınırlılıkları olarak ifade edilebilir.

KAYNAKLAR:

- Aksüt M., S. Ateş, S. Balaban (2011). “*Lise öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerine ilişkin tutumları.*” XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı, 30 Kasım-2 Aralık 2011, Ege Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, Bornova, İzmir.
- İli, K. (2013). “*Sosyal Medya Ortam Ve Araçlarının Öğrenci Davranışlarına Etkisi (Gaziçi’deki Anadolu Lisesi Örneği)*”. Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaşıkcı, D., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E., Ogan, C., (2014). “*Türkiye ve Avrupa’daki çocukların İnternet alışkanlıkları ve güvenli İnternet kullanımı.*”Eğitim ve Bilim. 39: 230-243.
- Koç, M., Karabatak, M. (2011). “*Sosyal Ağların Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Veri Madenciliği Kullanılarak İncelenmesi.*” 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September, Fırat University, Elazığ.
- Kuss DJ, Griffiths MD, Binder JF., (2013). “*Internet addiction in students: Prevalence and risk factors. Comput Hum Behavior.*” 29(3):959-966.
- Landers R. N., Lounsbury J. W. (2006). “*An investigation of Big Five and narrow personality traits in relation to Internet usage.*” Computers in Human Behavior. 22: 283–293.
- MEB (2017). “*Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.*” Erişim tarihi 29.12.2018 https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar
- Öztürk, Ö., Odabaşıoğlu, G., Eraslan, D., Genç, Y., Kalyoncu, Ö.A., (2007). “*İnternet Bağımlılığı: Kliniği ve Tedavisi*”, Bağımlılık Dergisi. 8 (1): 36-41.
- Sağbaş, E., A., Ballı, S., Şen, F., (2016). “*Sosyal Medya ve Gençler Üzerindeki Etkileri.*” Uluslararası Gençlik Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı . 153-163.

- Şahin, C., (2018). “*Social Media Addiction Scale - Student Form: The Reliability and Validity Study.*”, The Turkish Online Journal of Educational Technology – January 2018, 17 :1.
- Taşcı, E. (2010). “*Sosyal Medya Yerel Yönetimlere Etkisi ve Katkısı: Belediye 2.0.*”, Türkiye Bilişim Derneği Bilişim Kültürü Dergisi, (126): 73-75.
- Tsitsika A, Critselis E, Louizou A, Janikian M, Freskou A, Marangou E, Kormas G, Kafetzis D., (2011). “*Determinants of Internet addiction among adolescents: a case-control study.*”, Scientific World Journal. 11: 866-874



Bölüm 11

İLKOKUL İKİNCİ SINIF MATEMATİK DERSİNDE YAPILANDIRILMIŞ VE GELENEKSEL EV ÖDEVLERİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE ÖDEVE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ¹

Arzu BELET²

Nesrin ÖZSOY³

-
- 1 Bu çalışma Prof. Dr. Nesrin ÖZSOY danışmanlığında yürütülen “İlkokul İkinci Sınıf Matematik Dersinde Yapılandırılmış Ve Geleneksel Ev Ödevlerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Ödeve Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinden alınmıştır.
 - 2 Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, aa_arzu08@hotmail.com
 - 3 Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, nesrinozsoy@yahoo.com

GİRİŞ

Eğitim, yaşam boyu süren ve okulla sınırlandırılmayacak kadar geniş bir süreci yansıtır. Eğitimin okullarda planlı-programlı bölümü ile öğretim sağlanmaktadır (Babadoğan, 1990; Yapıcı, 1995). Birey, öğretimin gerçekleştirildiği örgün eğitim kurumları olan okullarda öğrenim görerek yaşamının önemli bir bölümünü burada geçirmektedir. Diğer bölümünü de toplumsal ve doğal çevresiyle etkileşim halinde geçirmektedir. Eğitim bireyin okula başlamadan önce devam ettiği bir süreç olduğuna göre, ideal olan okul içi ve okul dışı eğitimin birbirleriyle tutarlılık göstererek birbirlerini tamamlamasıdır (Varış, 1991; Akt: Yapıcı, 1995). Bireyin okul içi ve okul dışındaki deneyimleri arasında ilişki kurulduğu takdirde, öğretmen tarafından öğrencilere en iyi şekilde yardım imkânı sağlanmış olacaktır. Bu yönüyle bireylerin okulda ve okul dışındaki tüm öğrenim yaşantıları eğitim programı kapsamında değerlendirilmektedir. Öğretim etkinlikleri kapsamlı ve çok boyutlu bir kavram olan eğitim programının sadece bir boyutudur. Bu nedenle okulun işlevi sadece bilgi aktarmak değildir. Öğrenciler için seçilen öğrenim içeriğini genişletmek, desteklemek ve onlara yaşam deneyimi kazandırmanın da programın kapsamında yer alması gerekmektedir (Varış, 1998; Akt: Babadoğan, 1990). Bu nedenle eğitim kurumlarının sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine yönelik tüm etkinlikleri kapsayan eğitim programıyla, ders dışı etkinlikler programı destekleyen etkinlikler olarak görülmektedir (Yapıcı, 1995). Sadece okulda geçirilen sürecin eğitimin hedeflerine ulaşmada yeterli olamayacağı açıktır. Bu nedenle okul dışında da eğitimin devam etmesini sağlayan öğretim stratejilerinden biri de ödevlerdir. Ödevler, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırma ayrıca bunların kalıcılığını sağlamada en etkili öğretim stratejilerinden biridir (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2011).

Ödevler, eğitim programı açısından düşünüldüğünde daha çok öğrencinin bağımsız düşünebilmesi, sorumluluk ve kendine güven geliştirmesini sağlarken, öğretim ve ders programı açısından bakıldığında öğrencinin düzenli çalışma alışkanlığı kazanması ve öğrenilenlerin kalıcılığında kullanılan etkili bir tekniktir (Babadoğan, 1990). Bu teknik kalabalık sınıf mevcutlarının olduğu yerlerde yeterli öğretim zamanının sağlanmaması nedeniyle öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Ev ödevleri sınıfta yeterince alıştırma imkânı bulamayan öğrencilerin evde alıştırma yapma ve öğretilcek konulara ön hazırlık sağlama imkânı vermektedir (Tuncer ve Altunay, 2009).

Ev ödevlerinin öğrencilerin öğrenilen bilgileri pekiştirmelerinde ve yeni bilgiler öğrenmelerinde önemli olduğu açıktır. Fakat ev ödevlerinin niteliği ve niceliği öğrencilerin ev ödevlerini yapıp yapmamalarına etki etmektedir. Öğrencilere çok ağır ev ödevi vererek ödevin niteliğini düşüren öğretmenler olduğu gibi az ödevle öğrencilerin düşünme becerilerini geliştiren öğretmenler de bulunmaktadır. Bu durum öğrencilerin ev ödevlerini düzenli yapıp yapmamalarında etkili olmaktadır (Kapıkıran ve Kıran, 1999). Fakat velilerde ödevlerin niteliğine bakmadan ödev veren öğretmenin iyi öğretmen, ödev vermeyen öğretmenin ise kötü öğretmen olduğu görüşü hüküm sürmektedir. Bir öğretim tekniği olan ödevlerin, aile ve okul arasında bir köprü görevi sağlaması nedeniyle önemli bir öğretim tekniği olduğu unutulmamalıdır (Büyüktokatlı, 2009).

Cooper ödevlerin etkilerini incelerken hem sosyal hem de akademik boyutlarını ele almıştır. Çoğu eğitimci ödevlerin öğrenciler üzerinde bıkkınlık etkisi oluşturduğu konusunda endişelenmektedir. Ödevler öğrencilerin boş zamanlarını sosyal etkinliklerle değerlendirmelerine engel olmaktadır. Ailenin öğrencilerin ödevlerine müdahale etmesi ve öğretmenin kullandığı öğretim tekniğinin ailenin öğretim yaklaşımından farklı olması ödevlerin olum-

suz yanlarını ortaya çıkarmaktadır. Hazır bilgi edinen öğrencilerin kopya çekme, hazır kaynaklara ulaşma eğiliminin artması ve ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının farklı olması da ödevin olumsuz taraflarını göstermektedir (Cooper, 1989; Akt: Deveci, 2011). Bu nedenle öğrencilere amacının belli olmadığı, öğrencinin zamanını alan ve bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlamadan hazır bilgiyi aktaran ödevler vermek ödevlerin olumsuz etkilerine neden olmaktadır. Ev ödevleri öğrencilerin hazır bilgileri deftere aktarması şeklinde değil; araştırarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlayıcı nitelikte hazırlanmalıdır. Ödevler öğrencilerin bir konuyu pekiştirmelerini sağlarken aynı zamanda onların eğlenerek yapmasını da sağlamalıdır. Öğretmen ödev verirken öğrencilere ev ödevlerinin amacını açık şekilde anlatarak ve bilinçli olmalarını sağlayarak ödev yapmaya istekli hale getirmelidir (Şentürk, 2013). Bir ödevin verilmiş amaçları şu şekilde olmalıdır:

1. Bireysel araştırıcılık
2. Öğrenmeye hazırlık
3. İş başarma
4. Kendine güven
5. Pekiştirme
6. Sorumluluk kazandırma
7. Kaynaklardan yararlanabilme
8. Boş zamanlarından değerlendirebilme... (Gün, 1995: 42).

Bilginin hızla üretildiği bu çağda ancak bilgiye ulaşan, bilgiyi kullanan ve üretme becerisine sahip olan bireylerle birey ve toplum geleceği sağlanmaktadır. Bu becerilere sahip olmak ve bunları hayat boyu sürdürmek ezberci eğitimle değil, bilgi üretimini sağlayan çağdaş bir eğitimle mümkün olmaktadır. Bu durumda yetersiz kalan geleneksel eğitim yaklaşımları yerini çoklu zekâ ve yapı-

landırmacı eğitim gibi yaklaşımlara bırakmaktadır (Güney, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşımla ev ödevleri, öğrencilerin kendi bilgi ve yeteneklerinin farkına varmalarını, kişisel gelişimlerine katkıda bulunmayı, kendi kendine çalışma disiplini sağlamayı ve öğrenme sorumluluğu almasını gerektirmektedir. Ev ödevleri öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun, düşünmeyi geliştiren, yaratıcılığı sağlayan, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmesini destekleyen, okulda geliştirilen düşünce ve süreçleri pekiştiren, öğrencilere bireysel ya da grupla çalışma imkânı veren okul dışı etkinlikleri kapsamalıdır (Şentürk, 2013). Eğitim bilimcileri tarafından etkili bir öğretim stratejisi olarak değerlendirilen ev ödevlerine, öğrenci merkezli eğitim anlayışında ayrı bir yer ve önem verilmektedir. Öğrenci, ev ödevleri ile okulda öğrendiklerini kendine uygun bir şekilde yeniden yapılandırma ve pekiştirme imkânı elde etmektedir (Şen & Gülcan, 2012). Öğrenci merkezli ya da yapılandırmacı yaklaşıma göre ev ödevlerinin etkinlik temelli, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmasını hedefleyen, hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bir bütün olarak görmeyi sağlayan bir anlayışı yansıttığı görülmektedir (Eskişehir Sönuç Bildirgesi, 2005; Akt: Özer & Öcal, 2012).

Ödevlerin öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğu gibi aynı zamanda iyi planlanmadığında olumsuz etkisiyle de karşılaşılmaktadır (Türkoğlu vd., 2014). Ödevlerin akademik başarıya olumlu etkisinin olması için şu koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir:

- ❖ Ödevler öğrencilerin seviyesine uygun şekilde hazırlanmalı
- ❖ Ödevler ders içinde işlenen konular ile ilişkili olmalı
- ❖ Ailenin ödevde katılım derecesi belirlenmelidir
- ❖ Yapılan ödevlere dönüt sağlanmalıdır (MacBeath & Turner 1990, p.8, Akt: Üstünel, 2016) .

Bu bilgiler doğrultusunda planlı ve dikkatli bir biçimde oluşturulan ev ödevleri, öğretim sürecinde eğitimin etkinliğini arttırarak önemli görevler üstlenir ve başarının da artmasında önemli bir unsur olmaktadır (Şentürk, 2013). Kapıkıran ve Kıran (1999) da yaptıkları çalışmada hiç ev ödevi verilmemesi biçimindeki yanlış bir yaklaşım yerine öğrenmeleri pekiştirici nitelikte, gereksiz tekrarların olmadığı özellikle de ilköğretimin ilk üç sınıfındaki öğrencilerin çalışma alışkanlığını kazanmaları için az miktarda öğretmen tarafından titizlikle hazırlanan ev ödevlerinin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) (2004) tarafından desteklenen araştırmalar Finlandiya ve Japonya'daki öğrencilere Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğrencilere göre daha az ödev verildiğini fakat standart matematik değerlendirmelerinde onların Amerikalı öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıklarını göstermiştir (Özcan & Erkin, 2015). Akyüz TIMSS 2007 verilerine göre 8. sınıf öğrencilerinin okul dışı faaliyetlerini incelediği araştırmasında Türk öğrencilerinin en çok zaman ayırdıkları etkinlik, ödev yapma olarak belirlenmiştir. Fakat ödev yapmanın matematik başarısı ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda Türkiye'de ödevlerin niteliği ve öğrencilerden ev ödevi olarak beklenen çalışmalarla ilgili daha detaylı araştırmalar yapılmalıdır (Akyüz, 2013).

“MEB ödevi bir daha kaldırdı.”, “MEB'den Öğrencilere Müjde: Ev Ödevi Kaldırıldı!” ya da “...ev ödevi kalktı mı, tatilde ödev verilmeyecek mi” biçimindeki haberler ev ödevlerinin öğrencilerin sosyal aktivitelerini engelleyici bir unsur olarak görülmesine neden olmaktadır.

Eğitim sadece okulla sınırlandırılmayacak bir olgudur. Yönetmeliklerden ödevlerin kaldırılması veya sınırlandırılması yerine, ödevlerin öğrencilerin araştırma yapma ve kendini geliştirmeye yönelik beceriler kazanmalarını sağlayacak şekilde yapılandırılması ve sunulması gerekmektedir (Hizmetçi, 2007). Dolayısıyla amaca

uygun bir biçimde hazırlanan yapılandırılmış ev ödevleri, öğrencilerin düşünmelerine ve araştırmalarına imkân tanıyarak bilgileri kendine göre anlamlı bir şekilde yapılandırmasını sağlayacaktır. Acar, Ersoy, Eser ve Vural (2013) yaptıkları çalışmada araştırma ödevlerinin verildiği, tüm öğretmenler tarafından dile getirilmesine rağmen ödevler araştırmacılar tarafından incelendiğinde uygulamada bu tür ödevlere yer verilmediği belirlenmiştir. Verilen ödevlerin çoğunluğunun kazanımlara uygun hazırlanmadığı ve uygun olanların ise uygulanmasında hatalar bulunduğu belirtilmiştir.

Bu durum öğrencileri araştırmaya yönlendirmeyen, eğitim programının hedeflerine ulaşmasına katkı sağlamayan ve yanlış bir şekilde öğrencilere verilen ev ödevlerinin genel olarak zararlı olduğu görüşünü doğurmaktadır. Yücel (2004) yaptığı çalışmada katılımcı olan öğrenciler, ev ödevlerini kopyacı ve ezberci bir üslupla gelişigüzel yaptıklarını ayrıca ödevleri gereksiz ve not yükseltme aracı olarak gördüklerini belirtmektedirler. Öğrenciler ödevlerin araştırmaya yönelik, yeni ve özgün çalışmalar yapmaya yönlendiren, grupça çalışması biçiminde ya da öğrenci ilgisine yönelik seçilen konulardan proje şeklinde verilmesinin daha yararlı olacağı düşüncesini taşımaktadırlar.

Bütün bu bilgiler ışığında ev ödevlerinin istendik davranışın gerçekleşmesi için öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan önemli bir öğretim tekniği olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen-öğrenci –veli iş birliğinin sağlanmasında etkili olan ödevler eğitim programlarının amaçlarına ulaşmasını da sağlamış olmaktadır (Gürlevik, 2006; Türkoğlu vd., 2014). Bu amaç doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış ev ödevlerinin, öğrencilerin direkt bilgiyi hazır olarak değil keşfederek ve günlük hayatına transfer ederek kalıcı öğrenmeyi sağlayıcı nitelikte hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca, öğrencileri ödevleri daha istekli yapmaya yöneltmek için verilen ödevlerin kontrolü sağlanarak gerekli düzeltmeler

yapılmalıdır. Düzeltme sonrası ödevler öğrencilere geri verilerek öğrencilerin hatalarını görmeleri sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerin benzer hataları yapmaları önlenektir (Gün, 1995). Başka bir deyişle öğretmenlerin ev ödevlerini toplayıp öğrencilere yazılı geri bildirim vermesi ya da sınıf içinde sözlü olarak fikir paylaşımının yapılması gibi farklı geri bildirim türleri ev ödevlerinin faydalarını arttıracaktır (Kaplan, 2018).

Ülkemizde matematik dersinde ev ödevleri ile ilgili yapılan deneysel çalışmaların, ödevlerin miktarı konusunda veya ödevlerin verilip verilmemesi üzerinde (Kapıkıran & Kıran, 1999; Tertemiz 1991) yapıldığı görülmüştür. Ödevlerin niceliğinden çok niteliğinin önemli olması (Kapıkıran & Kıran, 1999) nedeni ile alanyazında matematik alanında yapılmış uygun yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan ödevlerin öğrencilerin başarı ve tutumları üzerindeki etkisini belirleyen çalışmaların (Özcan & Erkin, 2015) yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Hatta ülkemizde alanyazın incelendiğinde matematik dersinde yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarı ve ödevle yönelik tutumlarını belirleyen bir çalışmayla karşılaşılmamıştır.

Cooper, Robinson ve Patall (2006) yaptıkları meta-analiz çalışmalarında ev ödevi ile ilgili araştırma bulgularını derlemişlerdir. Bu araştırmaların bir bölümünde ev ödevinin hiç verilmediği gruplar ile ev ödevi verilen grupların karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda ev ödevi verilen grubun daha başarılı olduğu belirtilmiştir. Fakat yedinci sınıf ve üstündeki öğrencilerin ev ödevlerinden alt sınıftaki öğrencilere göre daha fazla yararlanabildiği ifade edilmiştir. İlkokul seviyesinde ise ev ödevlerinin bir fayda sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Akt: Arıkan, 2017). MEB (2011) tarafından yapılan bir araştırmada birinci ve ikinci sınıflara giren öğretmenlerin, öğrencilerine 15-20 dakika içinde yapabilecekleri ödevler vermesi gerektiği, beşinci sınıflar için bu sürenin 40-60

dakika arasında olabileceği belirtilmiştir. Bu durum ödevlerin birinci ve ikinci sınıflarda da verilmesi gerektiğini fakat çok uzun süreli ödevler yerine kısa sürede yapılabilen ve daha nitelikli ödevlerin tercih edilmesi gerektiğini göstermektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde ödevlerle ilgili birçok çalışma yapılarak ödevlerin önemi üzerinde durulmasına rağmen günümüzde ödevlerin verilip verilmemesi konusunda tartışmalar devam etmektedir. Ödevlerin birinci kademe öğrencileri üzerinde uygun bir yaklaşıma dayalı olarak hazırlanması bu tartışmalara bir çözüm getirecektir. Bu çalışmayla sınıf öğretmenlerine matematik dersinde ödev verirken yardımcı olunacağı ve günümüz tartışmalarına çözüm yaklaşımı sağlayacağı umulmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada ilkökul 2. Sınıf matematik dersinde yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve ev ödevlerine yönelik tutumlarına etkisi araştırılacaktır.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın temel problemini; İlkokul 2. Sınıf matematik dersinde yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarıları ve ödevlere yönelik tutumları üzerinde anlamlı etkisi var mıdır? Sorusu oluşturmaktadır. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Deney gruplarının matematik dersi başarı ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama sonrası son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney gruplarında yer alan öğrencilerin grup içi başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Deney gruplarında yer alan öğrencilerin ön test-son test ortalama fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevi verilen grupların son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Deney gruplarında yer alan öğrencilerin ön tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
7. Deney gruplarının ön tutum-son tutum ortalama farkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney gruplarının son tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Ülkemizde kalabalık sınıfların mevcut olması nedeniyle öğrencilerin bireysel çalışmaları ve uygulamaları çoğu zaman mümkün değildir. Sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinliklere her öğrencinin katılımı sağlanamamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme eksiklerini değerlendirmesi zor olmaktadır. Bu durumu öğretmenlerin en sık başvurdukları yöntemlerden biri olan ev ödevleri kolaylaştırmaktadır. Eğitim alanında pedagojik değeri sürekli tartışılan, sınırlandırılmak ve yasaklanmak istenen ödevler anne-babalar ve öğretmenler tarafından tercih edilen bir yöntemdir (Özer & Öcal, 2012). Ödevi öğrenme sürecinde etkin bir şekilde kullanmak, amacına uygun bir şekilde hazırlanmış ödevlerle mümkündür. Öğrenene kazandırılmak istenen amaca yönelik düzenlenen ödevler her öğrencinin bireysel hızına yönelik çalışma olanağı verecektir. Böylece öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmeleri konusunda öğretmen ve veliler bilgilenecektir. Ayrıca verilen ödevler ile öğrenciler bilgilere bizzat kendi çabası ile ulaşacak ve öğrendiklerini gerçek hayatta uygulama fırsatı bulacaklardır. Uygun yaklaşıma dayalı şekilde düzenlenen ev ödevlerinin öğrencilerin der-

se yönelik başarılarına ve tutumlarına olumlu katkı getireceği düşünülmektedir. Bu durum ödevlerin öğrencilere ağır yük olmasını önleyerek öğrencilerin ev ödevlerine karşı tutumlarını da olumlu yönde geliştirecektir. Özellikle öğrencilerin zorlandığı ve soyut kavramları içeren derslerde verilen ev ödevleri öğrencilerin derse ve ev ödevlerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerini önleyecektir.

Ülkemizde öğrencilerin birçoğu matematiğin zor olduğunu ve matematiği başaramayacağını düşünerek matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Bu durum ilkokulda başlayarak ilerleyen zamanlarda da artarak devam etmektedir. Öğrencilerin bu önemli araca karşı olumsuz tutum geliştirmelerinde yapılan öğretimin ve öğretmen yaklaşımının önemli etkisi vardır (Baykul, 2016). Birçoğunun ön yargıyla yaklaştığı matematik, sınıf içinde yapılan öğretimin ev ödevleri ile desteklenmesi sonucunda öğrenilmesi kolay hale gelecektir.

Bu çalışmada ülkemizde öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu bir üniteyi veya bir konuyu okuyarak gelme (Tuncer & Altunay, 2009), ezberleme ödevleri, tekrar etmek amaçlı verilen alıştırmalar, araştırmayı gerektirmeden belirli prosedür dahilinde hazırlanan ödevler geleneksel ödev olarak tanımlanmıştır. Araştırma gerektiren, düşünmeye yönelik, günlük hayatla ilişkili, yarım kalmış çalışmayı tamamlama becerisini ve yorum yapabilme gücünü geliştiren nitelikte verilen ödevler yapılandırılmış ödev olarak kabul edilmiştir.

Bu doğrultuda, yapılan çalışmada ilkokul 2. Sınıf matematik dersinde yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarı ve ödevle yönelik tutumlarına ne derece etki ettiğini tespit etmek amaçlanmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde ev ödevleriyle ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Matematik dersi kapsamında ev ödevleri ile ilgili çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı

görülmüştür. Alanyazında matematik alanında matematik ödev alışkanlığına yönelik ölçek geliştirme çalışması (Özcan & Erktin, 2013) ve ev ödevlerine yönelik veli görüşlerini (Kırmızıgül, 2018), öğretmen ve öğrenci görüşlerini (Gürlevik, 2006) inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Bunun dışında matematik alanında yapılan deneysel çalışmaların da (Kapıkıran & Kıran, 1999; Tertemiz, 1991; Özcan & Erktin, 2015) yer aldığı fakat bunun yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Matematik alanında yapılandırılmış ve geleneksel ödevlerini karşılaştıran, aynı zamanda ödevleri kontrol etmenin ve öğrencilere geribildirim vermenin başarı ve ödevle yönelik tutum üzerinde etkisinin incelendiği kapsamlı deneysel bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın matematik alanında alanyazına katkı sağlayacağı ve bu alandaki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

İlkokul ikinci sınıf matematik dersinde yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve ödevle yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada yarı deneysel deneme modeli olan “Eşit olmayan Kontrol Grup Deseni” kullanılmıştır. Bu desende grup sayısı ikiden fazla olabilir. Kontrol grubu olmayabilir. Bu durumda tüm gruplar deney grubu olabilir (Balcı, 2016). Bu desende de gruplara ön test ve son test uygulanmaktadır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelden tek ve en önemli farkı grupların yansız atanmamasıdır. Modelde grupların yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmaz ama katılanların benzer özellikte olmalarına önem verilir (Karasar, 2017).

Araştırmada deney gruplarına deneysel işlemden önce ön ölçme olarak tutum ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır. Deneysel işlemden sonra ise öğrencilerin akademik başarıları ve ödevle yönelik tutumları ölçülmüştür.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aydın ilinde bulunan ilkokulların 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Aydın Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı üç devlet okulunda öğrenim gören 74 öğrenci oluşturmaktadır. Aydın ilindeki bir devlet okulunda iki şubeden oluşan 2.sınıf öğrencileri ve iki devlet okulunda yer alan birer 2.sınıf şubelerindeki öğrenciler araştırmanın gruplarını oluşturmaktadır. Bu anlamda çalışma 4 sınıfta uygulanmıştır. Araştırma için deney gruplarını belirlemek için bazı değişkenler (sınıf mevcudu, başarı düzeyi, sosyo-ekonomik düzey vs.) açısından grupların birbirine benzer veya yakın olmasına özen gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Gruplara Göre Dağılımı

	Geri Bildirim	Kontrol
Yapılandırılmış Ödev	17	19
Geleneksel Ödev	19	19

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, matematik dersinde yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevleri kullanımının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Matematik Başarı Testi” ve öğrencilerin matematik dersinde kullanılan yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerine yönelik tutum düzeylerini ölçmek amacıyla Bora ve Kocabaş (2018), tarafından geliştirilen “Ödev Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğrenci Başarı Testi oluşturulurken İlkokul 2. sınıf matematik dersine ilişkin kaynak kitaplardan yararlanılmış ayrıca Tan ve Öksüz (2016), tarafından geliştirilen “Matematik Dersi Başarı Testi’nden” esinlenerek uzmanların desteği doğrultusunda sorular araştırmacı tarafından yazılmıştır. Bu test, “Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi” ko-

nusunu içeren ünitenin kazanımlarına dayalı olarak geliştirilmiştir. Bloom'un yenilenmiş taksonomisine uygun olarak 2. sınıf Matematik dersi öğretim programında, "Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi" konu alanında seçilen 7 kazanım ele alınarak belirtke tablosu hazırlanmıştır. Bu tablodaki her bir bilişsel alan düzeyini içine alan farklı ölçme türlerinde olabilecek 63 tane soru hazırlanmıştır. Hazırlanan testte belirlenen kazanımlara ilişkin yazılan soruların uygunluğunun kontrol edilmesi için alan ile ilgili akademisyen ve çeşitli branşlardaki öğretmenlerin görüşleri alınmış ve uzmanlar tarafından incelenerek testin 39 soruya indirilmesi sağlanmıştır. Daha sonra 7 öğrenciye ön deneme olarak test uygulanmıştır. Ön uygulamada karşılaşılan eksik veya sorunlu noktalarda düzeltmeler yapılarak testler deneme uygulaması için hazır hale getirilmiştir.

Ön uygulamaya ait düzenlemeler sonrasında 39 maddeden oluşan test, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmak üzere Aydın'da bulunan iki devlet okulunda öğrenim görmekte olan toplam 143 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Sonrasında pilot uygulama yapılan testte yer alan maddeler gözden geçirilmiştir. Toplam 8 sorunun madde ayıricılık gücü indeksinin 0,20'nin altında kaldığı görülmüş ve testten çıkarılmıştır. Test 31 soruya indirgenerek ayıricılığı ve güvenirliği tekrar hesaplanmıştır. Hazırlanan 31 maddenin güvenirliği ile ilgili olarak, Kuder Richardson 20 (KR-20) formülü kullanılmış ve testin güvenirliği $r=,881$ olarak bulunmuştur. Testte belirlenen her bir kazanımı ölçecek yeterli sayıda soru bulunduğundan, testin kapsam geçerliğinin sağlandığı söylenebilmektedir. Ayrıca yapılan değişiklikler uzman görüşleri doğrultusunda yapılmış ve testin güvenirlik düzeyinin düşmemesine dikkat edilmiştir.

Hazırlanan başarı testi iki ders saati (40+40 dakika) sürecince uygulanmıştır. Başarı testi araştırmaya başlamadan önce ön test, araştırma sonunda ise son test olarak öğrencilere uygulanmıştır. Matematik Başarı Testinde yer

alan soruların değerlendirilmesinde yanlış ve boş cevaba “0” verilirken doğru cevaba ise “1” puan verilerek sonuçlar bilgisayar ortamında SPSS 21 paket programında değerlendirilmiştir. Böylece öğrencilerin bu test sonucunda alacakları en yüksek puan 31, en düşük puan da 0 olarak hesaplanmıştır.

Çalışma öncesi ve sonrası ilkököl 2.sınıf öğrencilerinin matematik dersinde verilen yapılandırılmış ve geleceksel ev ödevlerine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Bora ve Kocabaş (2018) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış Matematik tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte yer alan seçenekler “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Tamamen Katılmıyorum” şeklinde 5’li likert tipi şeklindedir. Ölçek 14 adet olumlu cümle ve 7 adet olumsuz cümle yapısında toplam 21 soru içermektedir. Ödevle yönelik tutum ölçeğinin deneysel süreç sonundaki Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısının da 0.85 olarak bulunduğu ifade edilmiştir.

Araştırmacı, Bora ve Kocabaş (2018)’ın geliştirdiği tutum ölçeğinin güvenilirlik çalışmaları için ilkököl 2.sınıfta bulunan 124 öğrenci üzerinde tutum ölçeğini uygulamıştır. Buna göre; ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmış, güvenilirliği için elde edilen Cronbach Alpha katsayısı ise 0,716 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın Uygulama Süreci

Bu çalışma, 2018-2019 öğretim yılının bahar döneminde, 6 hafta süreyle uygulanmıştır. Uygulamadan önce tüm gruplara ön başarı testi ve ön tutum testi uygulanmıştır. Haftada 5 saat olan matematik dersinin 5’er saatinde yürütülen çalışma, Aydın ilinin Köşk ilçesinde ve Efeler ilçesinde yer alan üç devlet ilkökölünde toplam 74 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırma dört deney grubuna uygu-

lanmıştır. Oluşturulan deney gruplarının tablosu aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2. Oluşturulan Deney Grupları

Grup	Ödev yaklaşımı (Yöntemi)	Ödev İnceleme Tekniği	Alt Gruplar
A Grubu	Yapılandırılmış ev ödevi	Kontrol uygulaması	A ₁
		Geri bildirim uygulaması	A ₂
B Grubu	Geleneksel ev ödevi	Kontrol uygulaması	B ₁
		Geri bildirim uygulaması	B ₂

Uygulama esnasında tüm gruplara aynı öğretim yöntemleri ile ders konusu anlatılmıştır. Tüm deney gruplarına (A₁, A₂, B₁, B₂) ders sonlarında gerekli bilgiler verilerek ödev kâğıtları dağıtılmıştır. İki deney grubuna (A₁, A₂) yapılandırılmış ödev kâğıtları dağıtılırken diğer deney gruplarına (B₁, B₂) ise geleneksel ödev kâğıtları dağıtılmıştır. Yapılandırılmış ödev verilen deney gruplardan birine (A₂) ve geleneksel ev ödevi verilen gruplardan birine (B₂) verilen ev ödevleri öğrenciler tarafından yapıldıktan sonra sınıf öğretmenleri tarafından toplanarak kontrol edilmiş ve öğrencilere geri verilerek her ödev sonrası 20 dakika öğrencilerle birlikte tartışma ortamı sağlanarak ödevlerde yapılan eksiklikler ve yanlışlıklar tartışılmıştır. Sınıfça düzeltme ödev tekniği kullanılmıştır.

Bu teknikte öğrenciler tarafından yapılan yanlışlar tahtaya aktararak sınıfça düzeltilir. 1. 2. ve 3. sınıflarda daha çok kullanılan bir tekniktir (Türkoğlu vd., 2014). Böylece öğrencilerin birbirlerinin yanlışlarına farklı çözüm aramaları ve yapılan doğruların da diğer kişiler tarafından bilinmesi sağlanmıştır. Sınıflarda ödev sonrası yapılan tartışmaların yönü ödevlerin niteliğiyle ilişkili olması nedeniyle A₁ grubunda yapılan tartışmalarda öğrencilerin farklı çözüm önerilerinde ve günlük hayatla ilişkili yorumlamalarda bulundukları görülmüştür.

A₁ ve B₁ gruplarında yapılan ev ödevlerinin ardından sınıf öğretmenleri sadece öğrencilerin ödevi yapıp yapmadıklarını kontrol etmiştir. Bu gruplara herhangi bir geri bildirim verilmemiştir.

İlgili literatür taramasının ardından hazırlanan yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevleri Türkçe öğretmeni, matematik öğretmeni ve dört sınıf öğretmene sunularak uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda ödevlerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Doğal sayılarda çarpma işlemine ilişkin hazırlanan ev ödevleri tüm deney gruplarına aynı günlerde eşit sayıda dağıtılmıştır. Tüm gruplarda doğal sayılarda çarpma konusu ile ilgili kazanımlar aynı günlerde aynı yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilere aktarılmıştır.

Uygulama sonunda, hazırlanan başarı testi ve tutum testi son test olarak her dört gruba da uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan verilerin çözümlemesinde istatistiksel yöntemler ve teknikler kullanılmış olup dört grubun ortalamaları arasındaki farkın saptanması için İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (Tek Yönlü ANOVA) uygulanmıştır. Diğer yandan çalışma gruplarının ikili gruplar şeklinde başarı son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t- testi tekniği kullanılmıştır. Deney gruplarında yer alan öğrencilerin grup içi başarı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında ise Bağımlı Örneklemeler için t-testi (Paired Samples Test) kullanılmıştır. Varyans analizi ve T-testleri yapılmadan önce grupların normallik varsayımına uygun olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilk normallik testi ile basıklık-çarpıklık (kurtosis-skewness) değerleri incelenmiş ve dört grubunda normal dağılım sergilediği gözlemlenmiştir. Deney gruplarının ön-testleri denk çıkmadığı için grupların Öntest-son test puan farkları farkına da bakılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular Ve Yorum

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Deney gruplarında bulunan öğrencilerin ”Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi” konusunda uygulama öncesi ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için ‘İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (Tek Yönlü ANOVA)’ yapılmıştır. Uygulama öncesi başarı puanlarının karşılaştırılmasına yönelik elde edilen veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney Gruplarının Matematik Dersi Başarı Ön Test Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	101,580	3	33,860	3,076	0,033	Deney 1 - Deney 4
Gruplar İçi	770,582	70	11,008			
Toplam	872,162	73				

Deney 1: Yapılandırılmış Ödev Kontrol

Deney 4: Geleneksel Ödev Geri Bildirim

Deney gruplarının başarı ön test puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi testi kullanılmıştır. Sonuçlara göre $p=0,033$ ($p<0,05$) olduğu için, gruplar arasında ön test başarı puanları bakımından anlamlı bir fark gözlenmiştir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, deney 1 ve deney 4 gruplarının arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney1, deney2 ve deney3 gruplarının ön test puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. O halde deney 4 grubu ön bilgi düzeyi en yüksek grupken, Deney 1, Deney 2 ve deney3 gruplarının arasında istatistiki açıdan bir fark yoktur.

Tablo 4. Deney Gruplarına Ait Öntest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Ödev Yaklaşımı	Ödev İnceleme Tekniği	Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Yapılandırılmış	Kontrol	Deney 1	19	3,26	3,21
	Geri Bildirim	Deney 2	17	4,71	3,26
Geleneksel	Kontrol	Deney 3	19	3,95	2,41
	Geri Bildirim	Deney 4	19	6,37	4,15

Tablo 4’ te görüldüğü gibi Deney 1 grubu öğrencilerinin matematik başarı ön test puanlarının aritmetik ortalaması 3,26; Deney 4 grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması ise 6,37’dir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama sonrası son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Grupların son test puan ortalamaları ‘İlişkiziz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (Tek Yönlü ANOVA)’ ile karşılaştırılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. Deney Gruplarının Matematik Dersi Başarı Son Test Puanları Arasındaki İlişkiziz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1050,245	3	350,082	6,060	,001	Deney 2-Deney 1 Deney 2-Deney 3 Deney 2-Deney 4
Gruplar İçi	4044,093	70	57,773			
Toplam	5094,338	73				

Deney gruplarının başarı son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için İlişkiziz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi testi kullanılmıştır. Sonuçlara göre $p=0,001$ ($p<0,05$) olduğu için, gruplar arasında son test başarı puanları bakımından anlamlı bir fark gözlenmiştir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, deney 2 ve diğer gruplarının arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney1, deney3 ve deney4 gruplarının son test puanları

arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre deney4 grubunun ön test başarı puan ortalaması diğer grupların ortalamasından daha yüksek olmasına rağmen başarı son test puan ortalamasının deney1 ve deney3 grubunun başarı son test puan ortalamasına yakın değer aldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Deney Gruplarının Başarı Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (t-Testi)

Sıra	Karşılaştırılan Gruplar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
1.	Yapılandırılmış Ödev Kontrol ve Yapılandırılmış Ödev Geri Bildirim	Deney 1	19	10,32	6,11	-2,63	34	,013
		Deney 2	17	18,65	12,24			
2.	Yapılandırılmış Ödev Kontrol ve Geleneksel Ödev Kontrol	Deney 1	19	10,32	6,11	-0,245	36	,808
		Deney 3	19	10,74	4,36			
3.	Yapılandırılmış Ödev Kontrol ve Geleneksel Ödev Geri Bildirim	Deney 1	19	10,32	6,11	,862	36	,394
		Deney 4	19	8,63	5,93			
4.	Yapılandırılmış Ödev Geri Bildirim ve Geleneksel Ödev Kontrol	Deney 2	17	18,65	12,24	2,640	34	,012
		Deney 3	19	10,74	4,36			
5.	Yapılandırılmış Ödev Geri Bildirim ve Geleneksel Ödev Geri Bildirim	Deney 2	17	18,65	12,24	3,178	34	0,003
		Deney 4	19	8,63	5,93			
6.	Geleneksel Ödev Kontrol ve Geleneksel Ödev Geri Bildirim	Deney 3	19	10,74	4,36	1,247	36	,220
		Deney 4	19	8,63	5,93			

Tablo 6’da deney gruplarının başarı son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar t- testi tekniği kullanılmıştır. Böylece dört deney grubunun her birine ait son test başarı puan ortalamaları diğer grupların puan ortalamaları ile ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Hangi gruplar arasında nasıl bir farkın olduğu yapılan analizler sonucunda net bir biçimde görülebilmektedir. Yapılan analizlerde deney 2

grubu ile diğer gruplar (deney1, deney3, deney4) arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Tablo 6 incelendiğinde yapılan 1.analizde göre; deney 1 grubunun başarı son test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{deney1}} = 10,32$) ile, deney 2 grubunun başarı test ortalaması ($\bar{X}_{\text{deney2}} = 18,65$) arasında anlamlı fark bulunmuştur [$t(34) = -2,63, p < .05$]. Buna göre 1.analizde deney 2 grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Yapılan 4.analizde deney 2 grubunun başarı son test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{deney2}} = 18,65$) ile deney 3 grubunun başarı son test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{deney3}} = 10,74$) arasında anlamlı fark görülmüştür [$t(34) = 2,640, p < .05$]. Deney 2 grubunun son test puanlarının ortalaması deney 3 grubunun son test puanlarının ortalamasına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. 5.analiz sonuçları incelendiğinde ise deney 2 grubunun başarı son test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{deney2}} = 18,65$), deney 4 grubunun başarı son test puan ortalamasından ($\bar{X}_{\text{deney4}} = 8,63$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir [$t(34) = 3,178, p < .05$]. Yapılan her üç analiz sonuçlarına göre deney 2 grubunun başarı son test puan ortalamasının diğer deney gruplarının başarı son test puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yapılan 2.analizde ise deney1 grubunun başarı son test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{deney1}} = 10,32$) ile deney 3 grubunun başarı son test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{deney3}} = 10,74$) arasında anlamlı fark bulunmamıştır [$t(36) = -0,245, p > .05$]. Deney gruplarının birbirleri ile karşılaştırıldığı 3. ve 6. analizlerde de karşılaştırılan puan ortalamaları arasında anlamlı fark görülmemiştir ($p > 0,05$). Bu analizlerdeki puan ortalamalarına bakıldığında geleneksel ödev verilerek geri bildirim uygulamasının yapıldığı deney4 grubuna ait puan ortalamasının ($\bar{X}_{\text{deney4}} = 8,63$), deney1 grubunun orta-

laması ($\bar{X}_{\text{deney1}}=10,32$) ve deney3 grubunun ortalamasından ($\bar{X}_{\text{deney3}}=10,74$) düşük olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Deney gruplarındaki öğrencilerin kendi grup içlerindeki başarı ön-test ve son- test puanlarının arasındaki anlamlılığı belirleyebilmek için Bağımlı Örneklemeler için t-testi (Paired Samples Test) uygulanmıştır.

Tablo 7. Deney Gruplarının Başarı Testine Ait Bağımlı Örneklemeler için t-Testi Sonuçları

Sıra	Gruplar	Testler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
1.	Deney 1	Ön Test	19	3,26	3,21	18	-6,546	,000
		Son Test	19	10,32	6,11			
2.	Deney 2	Ön Test	17	4,71	3,26	16	-5,779	,000
		Son Test	17	18,65	12,24			
3.	Deney 3	Ön Test	19	3,95	2,41	18	-8,085	,000
		Son Test	19	10,74	4,36			
4.	Deney 4	Ön Test	19	6,39	4,15	18	-1,695	,107
		Son Test	19	8,63	5,93			

Tablo 7 incelendiğinde yapılan 1.analizde deney1 grubunun öntest-sontest başarı puanları farkına bakılmıştır. Buna göre deney 1 grubundaki öğrencilerin matematik dersine yönelik başarı ön test ile başarı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir [$t(18) = -6,546, p<.05$]. 2.analiz sonuçlarına bakıldığında deney 2 grubunun öntest-sontest başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$t(16) = -5,779, p<.05$]. Yapılan 3. analiz sonucuna göre yine deney 3 grubunun öntest-sontest başarı puanları arasında anlamlı fark görülmüştür [$t(18) = -8,085, p<.05$]. Bu durum deney 1 ve deney 2 grubuna uygulanan yapılandırılmış ev ödevlerinin öğrencilerin başarılarında anlamlı derecede büyük artış meydana getirdiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca deney 3 grubuna uygulanan sadece kontrolün uygulandığı geleneksel ev ödevlerinin öğrencilerin başarılarında yine anlamlı düzeyde artış sağladığı görülmektedir. Fakat yapılan 4. analiz sonuçları incelendiğinde deney 4 grubunun

öntest-sontest başarı puanları arasında anlamlı fark görülmemiştir [$t(18) = -1,695, p > .05$]. Deney 4 grubundaki öğrencilerin başarı ön test puanları ortalaması (6,39) ile başarı son test puanlarının ortalaması (8,63) birbirlerine yakın değerler olarak bulunmuştur. Sonuç olarak deney 4 grubundaki öğrencilere geri bildirim ile geleneksel ev ödevleri uygulamasının matematik dersi başarılarında büyük artış sağlamamıştır denilebilir.

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Her grubun sontest-öntest farkları bulunmuş ve İlişkisiz Örneklem İÇİN Tek Faktörlü Varyans Analizi (Tek Yönlü ANOVA) kullanılarak ortalama farklarına bakılmıştır.

Tablo 8. Deney Gruplarına Ait Başarı Öntest-Sontest Ortalama Fark Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Ödev Yaklaşımı	Ödev İnceleme Tekniği	Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Yapılandırılmış	Kontrol	Deney 1	19	7,05	4,70
	Geri Bildirim	Deney 2	17	13,94	9,95
Geleneksel	Kontrol	Deney 3	19	6,79	3,66
	Geri Bildirim	Deney 4	19	2,26	5,82

Tablo 9. Deney Gruplarına Ait Başarı Öntest-Sontest Ortalama Fark Puanlarının ANOVA Test Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1237,823	3	412,608	10,203	,000	Deney 2-Deney 1
Gruplar İÇİ	2830,731	70	40,439			Deney 2-Deney 3
Toplam	4068,554	73				Deney 2-Deney 4

Tablo 9 incelendiğinde İlişkisiz Örneklem İÇİN Tek Faktörlü Varyans Analizi testine göre, grupların öntest-sontest ortalama puan farkları arasında anlamlı fark gözlenmiştir [$F_{(3-70)} = 10,20, p < .05$]. Tukey testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın deney 2 grubuyla diğer gruplar arasında olduğu görülmüştür. Deney 2 grubunun Öntest-sontest fark puan ortalaması (13,94) diğer grupların ortalamasından ($\bar{X}_{deney1} = 7,05, \bar{X}_{deney3} = 6,79, \bar{X}_{deney4} = 2,26$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Grupların Öntest-sontest ortalama farklarına bakıldığında en büyük gelişmenin yapılandırılmış ödev verilerek geri bildirim sağlanan deney 2 grubunda, en düşük ilerlemenin de geleneksel ödev verilerek geri bildirim sağlanan deney 4 grubunda olduğunu görürüz. Yapılandırılmış ödev verilerek sadece kontrol uygulanan deney 1 ile geleneksel ödev verilerek sadece kontrolün sağlandığı deney 3 gruplarının Öntest-sontest fark puanları ortalamalarının ($\bar{X}_{deney1}=7,05$, $\bar{X}_{deney3}=6,79$) birbirine yakın değerde oldukları görülmektedir. Bunun sonucunda geleneksel ödev verilen gruplarda geri bildirim uygulamasının sadece kontrol uygulamasına göre öğrenci başarısında daha olumlu etkiye sahip olduğu söylenemez. Fakat yapılandırılmış ödev verilen gruplarda geri bildirim uygulaması sadece kontrol uygulamasına göre öğrencilerin matematik ders başarılarında daha da olumlu etkiye sahiptir, diyebiliriz. Ayrıca yapılan analiz sonuçlarına göre geri bildirim sağlandığı yapılandırılmış ev ödevleri geleneksel ödevlere göre öğrenme açısından daha değerli olduğu söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu alt problem Bağımsız Örneklemeler İçin t-Testi kullanılarak test edilmiştir.

Tablo 10. Deney Gruplarının Başarı Son Testine Ait Bağımsız Örneklemeler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	Alt Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yapılandırılmış	Deney1-2	36	14,25	10,27	72	2,427	,018
Geleneksel	Deney3-4	38	9,68	5,24			

Yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonucuna (Tablo 10) göre yapılandırılmış ev ödevi alan deney grubu ile geleneksel ev ödevi alan deney grubunun son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmiştir [$t(72) = 2,427$, $p < .05$]. Yapılandırılmış ev ödevi alan öğrencilerin son test başarı puanlarının ortalaması (14,25) ve geleneksel ev ödevi alan öğrencilerin son test başarı puan ortalamasından (9,68) anlamlı düzeyde daha yüksek çık-

mıştır. Bu sonuç yapılandırılmış ev ödevlerin, geleneksel ev ödevlerine göre öğrencilerin matematik başarıları üzerinde daha olumlu etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemine karşılık veri analizinde “İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (Tek Yönlü ANOVA)” kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Deney Gruplarına Ait Öntutum Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Ödev Yaklaşımı	Ödev İnceleme Tekniği	Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Yapılandırılmış	Kontrol	Deney 1	19	79,32	6,63
	Geri Bildirim	Deney 2	17	72,29	9,22
Geleneksel	Kontrol	Deney 3	19	80,47	6,11
	Geri Bildirim	Deney 4	19	82,79	5,95

Tablo 12. Deney Gruplarının Öntutum Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1079,606	3	359,869	7,277	,000	Deney 2-Deney 1
Gruplar İçi	3461,529	70	49,450			Deney 2-Deney 3
Toplam	4541,135	73				Deney 2-Deney 4

Tablo 12’de çalışma gruplarının öntutum puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için yapılan ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analiz sonuçları bulunmaktadır. Test sonunda deney 1 grubunun ortalaması ($\bar{X}_{\text{deney1}}=79,32$), deney 2 grubunun ortalaması ($\bar{X}_{\text{deney2}}=72,29$), deney 3 grubunun ortalaması ($\bar{X}_{\text{deney3}}=80,47$) ve deney 4 grubunun ortalamasının ($\bar{X}_{\text{deney4}}=82,79$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür [$F_{(3-70)} = 7,28, p<.05$]. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı fark deney 2 grubu ile diğer gruplar arasında gözlenmiştir. Deney 1, deney 3 ve deney 4 gruplarının ön tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmazken bu grupların matematik dersinde ödev yönelik tutumlarında birbirlerine denk grup oldukları

belirlenmiştir. Uygulama öncesi deney 2 grubunun ön test tutum puan ortalamasının ($\bar{X}_{\text{deney2}}=72,29$) daha düşük olduğu görülmektedir.

Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın 7. Alt problemini test etmek için her bir deney gruplarının ön tutum- son tutum ortalama farkları bulunmuş ve sonuçlar “İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (Tek Yönlü ANOVA)” testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 13. Deney Gruplarına Ait Öntutum-Sontutum Ortalama Fark Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Ödev Yaklaşımı	Ödev İnceleme Tekniği	Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Yapılandırılmış	Kontrol	Deney 1	19	-1,16	7,39
	Geri Bildirim	Deney 2	17	3,59	10,14
Geleneksel	Kontrol	Deney 3	19	-1,95	6,92
	Geri Bildirim	Deney 4	19	-5,68	11,79

Tablo 14. Deney Gruplarına Ait Öntutum-Sontutum Ortalama Fark Puanlarının ANOVA Test Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	778,466	3	259,489	3,032	,035	Deney 2-Deney 4
Gruplar İçi	5991,697	70	85,596			
Toplam	6770,162	73				

Tablo 14 incelendiğinde çalışma gruplarının öntutum-sontutum ortalama fark puanlarının ANOVA test sonuçlarına göre deney gruplarının ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmiştir [$F_{(3-70)} = 3,03$, $p < .05$]. Yapılan Tukey test sonucuna göre bu farkın deney 2 grubu ile deney 4 grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Deney 4 grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum fark puanlarının ortalaması (-5,68), deney 2 grubunun ortalamasından (3,59) negatif yönde daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney 1 grubunun fark puan ortalaması (-1,16) ile deney 3 grubunun fark puan ortalaması (-1,95) negatif yönde birbirlerine yakın değer almıştır. Bu durumda yapılandı-

rılmış ev ödevi verilerek geri bildirim sağlanan gruptaki öğrencilerin diğer tüm deney grubundaki öğrencilere göre yapılan uygulama ile ödevde yönelik tutumlarının pozitif yönde daha da artış gösterdiği söylenebilir. Geleneksel ev ödevlerinin ve sadece kontrol sağlanan yapılandırılmış ev ödevlerinin öğrencilerin ödevde yönelik tutumlarında herhangi bir artış sağlamadığı sonucuna varılmıştır.

Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın 8. alt problemini test etmek amacı ile “İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (Tek Yönlü ANOVA)” testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 15. Deney Gruplarına Ait Sontutum Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Ödev Yaklaşımı	Ödev İnceleme Tekniği	Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Yapılandırılmış	Kontrol	Deney 1	19	78,16	5,37
	Geri Bildirim	Deney 2	17	75,88	6,85
Geleneksel	Kontrol	Deney 3	19	78,53	6,60
	Geri Bildirim	Deney 4	19	77,11	11,06

Tablo 16. Deney Gruplarına Ait Sontutum Puanlarının ANOVA Test Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	75,561	3	25,187	,415	,743
Gruplar İçi	4246,817	70	60,669		
Toplam	4322,378	73			

Tablo 16’da gösterilen İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçlarına göre deney gruplarının uygulamadan sonraki sontutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F_{(3-70)} = 0,42, p > .05$]. Bu sonuca göre; dört deney grubunun da uygulama sonrasındaki tutum düzeyleri birbirine benzerdir. Başka bir deyişle çalışma gruplarının yapılan uygulama sonrasında matematik dersinde ödevde yönelik tutumları birbirinden

farklılık göstermemektedir. Ancak araştırmanın 7. Alt problemi incelendiğinde deney 4 grubunun kendi içinde tutum puanlarını düşürdüğü, başka bir ifadeyle deney 4 grubuna uygulanan ödevlerin öğrencilerin ödevle yönelik tutumlarına olumsuz etkide bulunduğu görülmüştür.

Sonuçlar ve Tartışma

Yapılan araştırmaya dayalı olarak elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Araştırmanın 1. alt probleminin test edilmesi ile elde edilen sonuçlara göre, geleneksel ev ödevi verilerek geri bildirim uygulamasının gerçekleştirildiği deney grubunun ön test puanlarının, yapılandırılmış ev ödevi verilerek kontrol uygulamasının yapıldığı deney grubunun ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer grupların ise ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu durumda geleneksel ev ödevi verilerek geri bildirimin sağlandığı deney grubunun uygulama öncesi “Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi” konusunda diğer deney gruplarına göre daha yüksek bilgiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmanın 2. alt probleminin test edilmesi ile elde edilen sonuçlara göre, yapılandırılmış ev ödevi verilerek geri bildirim uygulamasının gerçekleştirildiği grubun son test başarı puan ortalamasının diğer deney gruplarının son test başarı puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer deney gruplarının son test başarı puan ortalamalarının arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sonuç olarak geri bildirimin sağlandığı yapılandırılmış ev ödevleri uygulama sonrasında öğrencilerin matematik başarılarının artmasında daha etkili olmuştur. Tuncer ve Altunay (2009) yaptıkları çalışmada yapılandırılmış ödevlerin öğrencilerin ünitelerdeki bilgiyi edinmelerini ve aradan zaman geçtikten sonra da hatırlamalarını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tertemiz (1991) çalışmasında ödev verilip tartışılan grubun kalıcılık testinde daha yüksek puan aldığını yani kalıcılığın bu grupta daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca dönüt, düzeltme ve pekiştirecin kalıcılığı sağladığını bu doğrultuda ödev verilip yalnızca dönüt verilen grupta ise kalıcılık, hiç ödev verilmeyen gruptan daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızda da yapılandırılmış ev ödevlerinin geri bildirimin sağlanması ile öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın 3. alt probleminin test edilmesi ile elde edilen sonuçlara göre, yapılandırılmış ev ödevleri verilerek geri bildirimin sağlandığı ve sadece kontrolün sağlandığı gruplar ile geleneksel ev ödevleri verilerek sadece kontrolün sağlandığı grupların kendi içlerindeki başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre bu gruplardaki öğrencilerin aldıkları ev ödevlerinin onların matematik başarılarının artmasında etkili olduğu söylenebilmektedir. Fakat geleneksel ev ödevleri verilerek geri bildirim uygulamasının yapıldığı grubun Ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu durum bu grubun ön test puanlarının diğer gruplara oranla daha yüksek olmasından kaynaklanır gibi görünse de bu grubun son test puan ortalamalarının da diğer grupların puan ortalamasından daha düşük olduğu görülmüştür. Yani geleneksel ev ödevlerinde geri bildirim uygulansa da öğrencilerin matematik başarılarında çok ilerleme sağlanmamıştır.

Araştırmanın 4. alt probleminin test edilmesi ile elde edilen sonuçlara göre, yapılandırılmış ev ödevi verilerek geri bildirimin sağlandığı grubun ön test-son test ortalama puan farkının diğer grupların başarı puan farklarına göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. En büyük gelişmenin yapılandırılmış ödev verilerek geri bildirim sağlanan deney grubunda, en düşük ilerlemenin de geleneksel ödev verilerek geri bildirim sağlanan diğer

deney grubunda olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yapılandırılmış ev ödevi verilerek sadece kontrol uygulanan deney grubu ile geleneksel ev ödevi verilerek sadece kontrolün sağlandığı deney gruplarının ön test-son test fark puan ortalamalarının birbirine yakın değerlerde oldukları belirlenmiştir. Bu sonucu yapılandırılmış ev ödevlerinde başarının artmasında geri bildirimin daha etkili olduğu ama geleneksel ev ödevlerinde geri bildirimin başarı üzerinde çok etkili olmadığı şeklinde özetleyebiliriz.

Ev ödevlerinin öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi için ödevler kontrol edilmeli, yorumlanmalı ve öğrenciye geri dönülmelidir. Öğretmen dönütlü ev ödevi sonuçları, az ya da hiç yorum yapılmamış ödevlere göre daha üstün niteliğe sahiptir (Paschal, Weinstein & Walberg, 1984; Akt: Özben, 2006). Ödevlerin kontrol edilmesi ve geri bildirim verilmesi durumuna göre öğrenci başarısı üzerindeki etkisi Korkmaz (2004)'ın yaptığı çalışmada aşağıdaki şekilde verilmiştir:

- Kontrol edilmeyen ev ödevinin %28,
- Kontrol edilip ve sadece not verilen ev ödevinin %78,
- Kontrol edilip geri bildirim verilmiş ev ödevinin ise %83 oranında akademik başarıya olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir. Araştırmamızda da yapılandırılmış ev ödevlerinde geri bildirim verilen grubun daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Arıkan (2017) yaptığı çalışmada öğretime etkili şekilde entegre edilmeyen ödevlerin öğrenciler için faydalı olmadığının yanında sınıfta tartışılmayan veya dönüt verilmeyen ödevlerin de öğrenciye ve ailelere bir yük olduğu sonucuna varmıştır. Aladağ ve Doğu (2009) ise yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin, verilen ev ödevlerini kontrol etmeleri öğrencilerin ödevde daha fazla önem vermelerini sağladığını belirtmişlerdir. Ev ödevle-

rinin kontrolünün öğrenci-öğretmen etkileşimini geliştireceğini, öğretmeniyle sık iletişime giren öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılmada daha istekli olacağını ve öğrendiği bilgilerin daha kalıcı olacağını söylemişlerdir. Bu sonuçlar yapılan çalışma bulgularıyla örtüşmemektedir. Çalışmamızda ev ödevlerinde sadece kontrolün yapılması öğrencilerin tutum ve öğrenmeleri üzerinde olumlu etki sağlamada yeterli olmadığı ödevlerin geleneksel ödevler dışında geri bildirim uygulaması ile birlikte verilmesi gerektiği ancak başarı ve tutumda istenen düzeye gelebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Duru ve Çöğmen (2017) yaptıkları çalışmada geleneksel eğitim anlayışı ile sadece tekrar ve pratiğe dayalı olarak verilen ödevlerin öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu algılamalarını ve üstlenmelerini engelleyebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada da geleneksel anlayışa göre hazırlanan ev ödevlerinin öğrencilerin öğrenmelerine istenen düzeyde olumlu etki sağlamadığı görülmüştür.

Araştırmanın 5. alt probleminin test edilmesi ile elde edilen sonuçlara göre, yapılandırılmış ev ödevi alan öğrencilerin son test puan ortalamaları geleneksel ev ödevi alan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre yapılandırılmış ev ödevlerinin geleneksel ödevlere göre öğrencilerin başarılarında daha olumlu yönde artış sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın 6. alt probleminin test edilmesi ile elde edilen sonuçlara göre, yapılandırılmış ev ödevi verilerek geri bildirimin sağlandığı gruptaki öğrencilerin ön tutum puan ortalamaları diğer tüm deney gruplarının ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük çıkmıştır. Diğer grupların ise uygulama öncesi tutumlarının birbirlerine benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre yapılandırılmış ödev verilerek geri bildirimin uygulandığı grubun uygulama öncesi ödev yönelik tutum düzeylerinin diğer deney gruplarına göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Araştırmanın 7. alt probleminin test edilmesi ile elde edilen sonuçlara göre, çalışma gruplarının ön tutum-son tutum ortalama fark puanları arasında anlamlı fark çıkmıştır. Yapılandırılmış ev ödevleri verilerek geri bildirimin sağlandığı grubun ön tutum-son tutum fark puan ortalaması geleneksel ev ödevinin verilerek geri bildirimin sağlandığı grubun tutum fark puan ortalamasından anlamlı derecede pozitif yönde daha olumlu sonuç vermiştir. Başka bir deyişle yapılandırılmış ev ödevi verilerek geri bildirim uygulanan grubun ev ödevlerine yönelik tutumları geleneksel ev ödevi verilerek geri bildirimin sağlandığı gruba göre uygulama sonrası daha olumlu yönde gelişmiştir. Geleneksel ev ödevi verilip geri bildirim uygulaması yapılan grubun uygulama sonrası ödevye yönelik tutumlarında azalma görülmüştür. Diğer grupların ise uygulama sonrası ödevye yönelik tutumlarında az bir farkla azalma görülmüştür. Yani Geleneksel ev ödevlerinin ve sadece kontrol edilen yapılandırılmış ev ödevlerinin öğrencilerin ödevye yönelik tutumlarında herhangi bir artış sağlamadığı sonucuna varılmıştır. Kaplan (2006) yaptığı deneysel çalışmada deney grubuna, hem geleneksel ödevlerden farklı olarak değişik ödevler verilmesinin onların ilgilerini daha fazla arttırdığını hem de ödev yapmalarının başarılarını arttırdığını görmeleri de tutumlarının yükselmesini sağladığı sonucuna varmıştır (Kaplan, 2006). Bu araştırmada da öğrencilere farklı olarak yapılandırılmış ev ödevlerinin geri bildirim sağlanarak verilmesi onların başarılarını arttırdığı gibi tutumlarını da olumlu etkilemiştir. Bilen (1982) yaptığı çalışmada genellikle ev ödevlerinin çeşitleri üzerinde durmuş ve öğretmen tarafından bilinçsizce, gelişigüzel verilen ev ödevlerinin, öğrencinin başarısını düşürdüğünü, belirli kriterler göz önünde tutularak (öğrenci seviyesi, öğretim ortamları gibi) verilen ev ödevlerinin ise öğrenci başarısını yükselttiğini dolayısıyla eğitimin kalitesinin de artmasını sağladığını tespit etmiştir (Akt: Yücel, 2004). Baynazoğlu (2018) yaptığı çalışmasında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin

neredeysse tamamının çalışma kâğıdı türünde tekrar ve pekiştirme amacıyla ev ödevi verdiğini belirtmiştir. Bu araştırmamızda da günümüzde öğretmenler tarafından sadece tekrar ve pekiştirme amacı ile verilen geleneksel ev ödevlerinin öğrencilerin başarılarında hedeflenen başarıyı sağlamadığı öğrencilere farklı olarak araştırma yapmalarını ve düşüncelerini sağlayıcı ödevler olarak yapılandırılmış ev ödevleri vermek başarıda artış sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın 8. alt probleminin test edilmesi ile elde edilen sonuçlara göre, yapılan uygulama sonrasında deney gruplarının son tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Ancak araştırmanın 7. alt problemi incelendiğinde geleneksel ev ödevlerinin verilerek geri bildirimin sağlandığı grubun tutum puanlarını yapılandırılmış ev ödevi verilerek geri bildirimin uygulandığı grubun tutum puanlarına göre uygulama sonrası düşürdüğü anlaşılmıştır. Bunun nedeni alışılmış biçimde tekrar amaçlı verilen ve ezber içerikli ödevlerin öğrencinin ilgisini çekmemesi ve yapmak zorunda bırakılması nedeni ile sıkılmaları sonucunda ödev gereken dönüt verilse de olumsuz tutum geliştirmeleridir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş ve araştırmayla ilgili olarak şu öneriler getirilmiştir: (1) Öğrencilere verilen yapılandırılmış ödevler mutlaka öğretmen tarafından düzenli bir şekilde kontrol edildikten sonra öğrencilere gerekli geri bildirim verilmelidir. (2) Öğretmenler internetten hazır bir şekilde indirilen ve öğrencileri ezbere yönelten ödevler vermek yerine onların zihinde bilgiyi bizzat kendisinin yapılandırmasını sağlamaya yardımcı ev ödevleri sunmalıdır. (3) Öğrencilerin düşünebilmesine imkân veren ve bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlayan yapılandırılmış ev ödevleri verilmelidir. (4) Ödevlerin verilmesi ve yapılan ödevler üzerinde

tartışılması için gereken zamanın öğretmen tarafından ayarlanması gerekir. (5) Öğretmen ödev vermeden önce öğrencilere verilen ödevin amacını, onlara neler kazandıracığını ve önemi hakkında gerekli açıklamaları yapmalıdır. (6) MEB ev ödevlerini kaldırmak yerine ödevler ile ilgili uygun ve kapsamlı yönetmelikler hazırlamalıdır. (7) Öğretmenin nitelikli yapılandırılmış ev ödevi hazırlamak için yeterli zamanının olmaması nedeniyle yapılandırılmış ev ödevleri MEB tarafından hazırlanarak öğretmenlere bu konuda yardımcı olunmalıdır. (8) Yapılandırılmış ve geleneksel ödevlerin farklı ders alanlarında öğrenci başarılarının karşılaştırılması ile ilgili deneysel çalışmalar yapılmalıdır. (Hayat Bilgisi, Türkçe gibi.) (9) Matematik dersinde ev ödevleri ile ilgili farklı öğretim kademelelerinde benzer yönde araştırmalar yapılmalıdır. (10) Farklı biçimlerde tasarlanan yapılandırılmış ev ödevi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkileri araştırılmalıdır. (11) Aynı araştırma öğrenci ve veli görüşleri alınarak nitel yöntemle desteklenebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, E., Ersoy, E., Eser, N., & Vural, R. A. (2013). İlkokul 2. Sınıf Matematik Dersi Kapsamında Verilen Ev Ödevlerinin İncelenmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 47-85.
- Akyüz, G. (2013). Öğrencilerin okul dışı etkinliklere ayırdıkları süreler ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 46, 112-130.
- Aladağ, C., & Doğu, S. (2009). Fen ve Teknoloji Dersinde Verilen Ödevlerin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 15-23.
- Arıkan, S. (2017). TIMSS 2011 Verilerine Göre Türkiye'deki Ev Ödevi ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişki, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8 (26), 256-276.
- Babadoğan, C. (1990). Ev Ödevlerinin Eğitim Programı İçindeki Yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 745-767.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (2016). *İlkokulda Matematik Öğretimi* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baynazoğlu, L. (2018) Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 51-71.
- Bora, A. (2018). Çevrimiçi Ödev Uygulamalarının İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Akademik başarılarına Ve Ödevle İlişkin Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İzmir.
- Büyüktokatlı, N. (2009). *İlköğretimde Ev Ödevi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Deveci, İ. (2011). *Fen ve Teknoloji Dersi Kapsamında İlköğretim Yedinci ve Sekizinci Sınıflarda Verilen Ödevler Hakkında Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Duru, S., & Çoğmen, S. (2017). İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri ve Velilerin Ev Ödevlerine Yönelik Görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(1): 354-365.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2011). İlköğretim Okullarındaki (1-5. Sınıf) Ödev Uygulamalarının Değerlendirilmesi Araştırması, Ankara.
- Gün, H. (1995). Eğitim öğretimde program-öğretmen-ödev üçlüsü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 213, 41-43.
- Güney, Z. (2010). *İlköğretim 4-5. Sınıflarda Verilen Proje ve Performans Ödevleriyle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gürlevik, G. (2006). *Ortaöğretim Matematik Derslerinde Ev Ödevlerine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.
- Hizmetçi, S. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ödev Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.
- Kapıkıran, Ş., & Kıran, H. (1999). Ev Ödevinin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 54 - 60.
- Kaplan, B. (2006). *İlköğretim 6. Sınıf 'Yaşamımızı Yönlendiren Elektrik Ünitesinde Ev Ödevi Verilmesinin Öğrenci Başarısına ve Kavram Öğrenmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

- Kaplan, G. (2018). *Ortaokul Öğrencilerine Verilen Matematik Ödevleri Hakkında Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (32. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kırmızıgül, H. G. (2018). *Ortaokul Matematik Dersinde Verilen Ev Ödevlerine Yönelik Veli Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı, Elazığ.
- Korkmaz, İ. (2004). Öğrencilerin Başarılarını Arttırmada Kullanılan Öğretim Stratejileri. *Kişisel Gelişimde Çağdaş Yönelimler Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde*, 327- 336.
- Özben, G. B. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarılarına Ev Ödevi Çalışmalarının Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, Z. Ç. ve Erktin, E. (2013). Matematik Ödev Alışkanlığı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 31(2), 27-47.
- Özcan, Z. Ç., & Erktin, E. (2015). Enhancing Mathematics Achievement of Elementary School Students through Homework Assignments Enriched with Metacognitive Questions. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(6).
- Özer, B., ve Öcal, S. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Ev Ödevlerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-16.
- Şen, H. Ş., & Gülcan, M. G. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Verilen Ev Ödevleri Konusunda Veli Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 29-41.

- Şentürk, A. (2013). *Ev Ödevlerinin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Becerilerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tan, N. (2016). *İlkokul Matematik Derslerinde Şarkı Kullanımının Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Sözcük Dağarcığı Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Tertemiz, N. I. (1991). Ödevin Başarıya Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 15(81).
- Tuncer, T., & Altunay, B. (2009). Görme Engelli Öğrencilerin Bilgiyi Edinmelerinde Yapılandırılmış ve Geleneksel Ev Ödevlerinin Farklılaşan Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10 (2) 1-11.
- Türkoğlu, A., Saban, İ. A., ve Karakuş, M. (2014). *Eğitim Sürecinde Ödev* (İkinci baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üstünel, M. F. (2016). *Ödevin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yapıcı, N. (1995). *İlkokullarda öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevi konusundaki görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yücel, A. S. (2004). Orta Öğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Kimya Derslerinde Verilen Ev ödevlerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 147-159.



Bölüm 12

**BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM
TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
BÖLÜMÜ'NDE (BÖTE) GÖREVLİ
AKADEMİSYENLERİN YENİLENEN
BÖTE LİSANS PROGRAMI
HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**

Sinan SCHREGLMANN¹

¹ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

GİRİŞ

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin ilerlemesine en büyük katkı, insan kaynaklarına yapılan yatırımdır (Schreglmann, 2016, s. 1492). “Nitelikli insan kaynakları” yaratmanın temel şartı ise, kişilere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında “hayat boyu öğrenmeyi esas alan bir yaklaşımla, uluslararası piyasalardaki rekabet ortamına uyum sağlayabilecekleri, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plâna çıkaran “güncel bir eğitim” verilmesidir (MEB, 2004, s. 1). Bahsedilen bu “güncel eğitim” ise ancak düzenli olarak yapılan “eğitimde program geliştirme” çalışmaları ile sağlanabilir (Schreglmann & Kazancı, 2018, s. 155).

Eğitimde programı geliştirmenin ne olduğundan bahsetmeden önce “eğitim programı” kavramını anlamak gerekir. Eğitim programı kavramı, milattan önce birinci yüzyıla kadar uzanır. İlk olarak Julius Ceaser ve askerleri tarafından koşu yolu/koşu pisti anlamında kullanılsa da bu kavram, koşu pisti olarak bilinen somut bir kavramdan, bugün ders programı anlamında kullanılan soyut bir kavrama doğru geçiş yapmıştır (Demirel, 2012, s. 1). Bu süreçte, eğitim programı (curriculum) “izlenen yol” anlamında eğitimde kullanılmaya başlanmıştır (Oliva, 1988, s. 4.).

Günümüzde eğitim programının ne olduğuna ilişkin farklı tanımlar mevcuttur. Good (1973, s.157) eğitim programını “bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ya da konulardan oluşan bir liste” olarak tanımlarken, Saylor, Alexander & Lewis (1981, s. 7) “eğitilecek bireylere, öğrenme yaşantılarını kazandırma planı”, Posner (1995, s. 13) “farklı bir bakış açısı ile ele almış, öğretme ve değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizisi ve bir alanın hedef ve değerlendirme boyutları ile tüm öğrenilecek konuların planı ya da içerik tasarımı” şeklinde ifade ederken, Yüksel (2000, s. 126) “mevcut eğitim programlarının araştırmalara daya-

lı olarak belli yöntemlerle geliştirilmesi ve eğitim programlarının değişen şartlara uyumlu hale getirilmesi için yapılan koordineli, toplumdaki değişme ve gelişmelere paralel olarak sürekli devam eden faaliyetlerdir” şeklinde ifade etmiştir. Son olarak Demirel (2012, s. 1) eğitim programını “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzenenği” olarak tanımlamıştır.

Büyükkaragöz ve Çivi’ye (1999) göre eğitim programı; eğitimcilerin sınıf içerisindeki etkinlikleri bilinçli bir şekilde yapmaları ve eğitim süreçlerinin daha faydalı olmasını sağlarken; farklı kurumlar arasında verilen eğitimlerin belli bir standarda oturarak aynı hedef doğrultusunda gerçekleşmesini, yeni atanan eğitimcilerin doğru bir şekilde rehberlik hizmeti almasını sağlar. Aynı zamanda eğitim programı bir dersin etkinliklerine yön verirken, etkinliklerin doğru bir şekilde uygulanmasına imkân sağlamakla birlikte, ekonomik, verimli, eşgüdümlü ve işbirliğine yönelik bir ortam oluşturur (Söğüt, 2017).

Eğitim programının dört ana ögesi vardır ve bu öğeler “hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme” şeklinde ifade edilir. Bu öğelerin tamamı birbiri ile yakın bir ilişkidir ve bu öğelerin birinde bile küçük bir değişiklik yapılsa, sistemin tümü derinden etkilenebilir (Sezer, 2017). Kaliteli bir eğitim sistemi için tüm bu öğelerin kendi içinde ve diğer öğelerle birlikte bir harmoni şeklinde çalışması gerekir. Tüm bunlarla birlikte eğitim programı kavramının yanı sıra çok sık kullanılan diğer bir kavram da eğitimde program geliştirmedir (Schreglmann & Kazancı, 2018, s. 23).

Program geliştirme en bilinen anlamda, “eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi” sürecidir (Erden, 2003) ve “eğitim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme

süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik bir ilişki vardır (Demirel, 2007; Demirel, 2010). Program geliştirme bahsedildiği gibi dinamik bir süreçtir ve toplumda yaşanan gelişmelerden anlık olarak etkilenerek sürekli aktif bir yapı içerisine bürünür (Çapuk, 2014).

Türkiye’de program geliştirme çalışmalarına baktığımızda ilk olarak 1924 yılında ilkokul alanında program geliştirme çalışmalarının yapıldığını, ardından kademe kademe ortaöğretim kurumlarının da program geliştirme çalışmalarına katıldığı (Tekişik, 1992, s. 379) görülmektedir. Literatürde yer alan program geliştirme çalışmalarına bakacak olursak; Gümüş, 2013 (s. 597) yılındaki çalışmasında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programını incelemiş, temel kavramları ve planlanmasından tasarlanmasına ve değerlendirilmesine kadar program geliştirme sürecini açıklayarak bu ilkeler ışığında programı değerlendirmiş ve programın hangi ilkelere sahip olup olmadığını tespit etmiştir. Konaş, 2009 (s. 38) yılındaki çalışmasında BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği incelemeyi amaçlamıştır. İki aşamada gerçekleştirdiği çalışmasının ilk aşamasında Türkiye genelindeki Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin program geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları ihtiyaç analizi anketi kullanılarak değerlendirmiş, araştırmanın ikinci aşamasında Ankara Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin program geliştirme yeterliklerine yönelik gözlemler yapmış, öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin program geliştirmeye yönelik bilgi ve uygulamalarının geliştirilmesi amacıyla hizmet içi öğretim programı hazırlamış ve hazırlanan programın etkililiğini değerlendirmiştir. Bu ve buna benzer literatürde birçok program geliştirme çalışması vardır (Acar, 2013, s. 1; Alabaş & Kamer, 2015, s. 1; Altın, 2004, s. 1; Ataman, 2012, s. 1; Atasönmez, 2008, s. 1; Dindar & Yangın, 2007, s. 1; Efe, 1996, s. 1; Gömleksiz

& Bozpolat, 2013, s. 1; Tekbıyık & Akdeniz, 2008, s. 1; Yüksel, 2000, s. 1). Bu durumun özellikle Türkiye Avrupa Birliği üyelik sürecinin bir parçası olan Bologna Sistemi Entegrasyonu ile üniversite düzeyine kadar devam ettiği görülmektedir (Elmas, 2012, s. 137; Görkem, 2014, s. 13).

Bologna süreci ile ilgili birçok olumlu ve olumsuz eleştiri içeren yayın bulunmasına rağmen (Veiga & Amaral, 2006, s. 1; Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009, s. 1; Eurydice 2012, s. 1) Bologna süreci ile Avrupa Birliğine katılım müzakereleri aşamasında bulunan ülkemiz, yükseköğretim kurumlarında eğitim programı içeriklerini yeniden düzenlenme çalışmalarını başlatmıştır. Bu program yenileme-düzenleme çalışmalarındaki amaç; öğrenciyi mümkün olabildiğince iş hayatına hazır hale getirebilmektir (Schreglmann & Kazancı, 2018, s. 26). Günümüzün bilgi çağı olduğu düşünüldüğünde de bu program geliştirme çalışmalarından en çok nasibini alması gereken bölüm, Eğitim Fakültelerindeki Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'dür.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü "bireylerin yaşamlarını iyileştirmek için örnek eğitim ve öğretim hizmeti verecek uzmanlar ve öğretmenler yetiştirerek küreselleşen dünyada gelişmiş toplum olmayı hedefleyen, seçkin öğretmenler, eğitimciler, akademisyenler ve araştırmacılar hazırlanmasına yardımcı olmayı misyon edinmiş, profesyonel öğretim tasarımı destekleyen ve geliştirmek için bilim, öğrenme ve öğretme sanatı birlikte kullanan, öğretim uygulamalarının analiz, tasarımı, geliştirmesi, uygulama ve değerlendirilmesini etkili şekilde gerçekleştiren" eğitim fakültelerine bağlı bir bölümdür (WEB, 2019). Bu bölümün en büyük özelliği yetiştirilen öğrencilerin hem bilişim teknolojileri öğretmeni hem de öğretim teknolojisi sıfatına sahip olmalarıdır. Bu durum, günümüzdeki teknolojik değişimler ve yenilenmeler sayesinde sürekli olarak BÖTE bölümünde yer alan ders içeriklerinin güncellenmesi ihtiyacını doğurmuştur.

BÖTE bölümünde yer alan ders içeriklerinin güncellenmesi ihtiyacı doğrultusunda son olarak Yükseköğretim Kurulu bu bölümün lisans programını 30 Mayıs 2018 tarihinde “Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Kapsamında” güncellemiştir. Türkiye’de BÖTE lisans programlarının güncellenmesine rağmen bu programın değerlendirmesiyle ilgili çalışmaların yok denecek kadar az olması bu alan için çok büyük bir sınırlılıktır. Bu sebepten dolayı bu araştırma; yenilenen BÖTE Lisans programı ile ilgili akademisyenlerin görüşlerini bildiren bir çalışma olması sebebiyle oldukça önemlidir. Böylelikle bu araştırmanın amacı “30 Mayıs 2018 tarihinde Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Kapsamında Yüksek Öğretim Kurulu tarafında güncellenen Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE) Lisans Programına ilişkin akademisyenlerin görüşlerini belirlemektir” denilebilir.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış formlar aracılığı ile toplanmıştır. Ayrıca çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlenmesi, geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bilgiler aynı şekilde bu bölümde alt başlık halinde verilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye’de 17 farklı üniversitenin Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde görev yapan toplam 25 akademisyendir. Bu akademisyenlerin bağlı oldukları üniversitelere ait bilgilere bakıldığında Ankara Üniversitesi’nden 1, Atatürk Üniversitesi’nden 1, Boğaziçi Üniversitesi’nden 2, Çukurova Üniversitesi’nden 4, Dicle Üniversitesi’nden 1, Dumlupınar Üniversitesi’nden 1, Ege Üniversitesi’nden 1, Hacettepe Üniversitesi’nden 1, İnönü Üniversitesi’nden 3, İstanbul Aydın Üniversite-

si'nden 1, İstanbul Üniversitesi'nden 1, Karadeniz Teknik Üniversitesi'nden 1, Marmara Üniversitesi'nden 2, Mersin Üniversitesi'nden 1, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi'nden 1, Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nden 1, Siirt Üniversitesi'nden 1 ve son olarak Trabzon Üniversitesi'nden 1 akademisyen yer almaktadır. Tüm bu akademisyenlerin unvanlarına ait bilgiler ise Tablo1'de verilmiştir.

Tablo1. Çalışma Grubundaki Akademisyenlerin Unvan Dağılımları

Akademik Unvan	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Araştırma Görevlisi	6	24
Araştırma Görevlisi Dr.	1	4
Öğretim Görevlisi Dr.	1	4
Öğretim Üyesi Dr.	7	28
Doçent Dr.	1	4
Profesör Dr.	9	36
Toplam	25	100,00

Tablo1'e göre çalışma grubunda 6 Araştırma Görevlisi, 1 Araştırma Görevlisi Doktor, 1 Öğretim Görevlisi Doktor, 7 Doktor Öğretim Üyesi, 1 Doçent Doktor Ve 9 Profesör Doktor yer almaktadır. Bu akademisyenlerin hizmet yılına ait bilgiler ise Tablo2'de verilmiştir.

Tablo2. Çalışma Grubundaki Akademisyenlerin Hizmet Yılı Bilgileri

Süre	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
0-5 Yıl	6	24
6-10 Yıl	1	4
11-15 Yıl	5	20
16-20 Yıl	4	16
20 Yıldan fazla	9	36
Toplam	25	100

Tablo2'ye göre çalışmaya katılan akademisyenlerin 6'sı 0-5 yıl, 1'i 6-10 yıl, 5'i 11-15 yıl, 4'ü 16-20 yıldır

görev yaparken 9'u ise 20 yıldan uzun süreli hizmet yılına sahiptir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın verileri; araştırmacı tarafından hazırlanan, üzerinde 30 Mayıs 2018 tarihinde Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Kapsamında Yüksek Öğretim Kurulu tarafında güncellenen Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE) Lisans Programı ve bu programa ilişkin soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış elektronik form aracılığı ile toplanmıştır. Bu formlar bireylerin deneyimlerine, şikâyetlerine, görüşlerine, tutumlarına ilişkin bilgiler toplanmaktadır ve aynı zamanda soruların yarı yapılandırılmış olmasıyla birlikte katılımcı uygun bir esneklik içinde soruları cevaplarırken, araştırmacı da konu hakkında daha detaylı bilgiler edinmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 30).

Yarı yapılandırılmış form; Eğitim Fakültesinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde çalışan akademisyenlerin yenilenen BÖTE Lisans Programı konusunda bilgi ve görüşleri toplayabilmek amacıyla "Yeni BÖTE Lisans Programının öğrencilere yeni bilgi ve becerileri kazandırabilecek yeterlilikte olduğunu düşünüyor musunuz?, Yeni BÖTE Lisans Programı'nda yer alan "Alan Eğitimi" dersleri hakkındaki görüşünüz nedir?, BÖTE Lisans Programı'nda yer alan "Meslek Bilgisi" dersleri hakkındaki görüşünüz nedir?, BÖTE Lisans Programı'nda yer alan "Meslek Bilgisi Seçmeli" dersleri hakkındaki görüşünüz nedir?, Yeni BÖTE Lisans Programı'nda okutulması talep edilen derslerin, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin genel amacı ile nasıl bir ilişkisi olduğunu düşünüyorsunuz?" gibi on bir adet açık uçlu sorudan oluşmuştur.

Veriler 2017-2018 eğitim öğretim döneminde toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce Türkiye'de yer alan her

üniversitesinin internet sitesine girerek Eğitim Fakültesin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde görev yapan akademisyenlerin e-posta adreslerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Ardından bu e-posta adreslerine bir davet mektubu gönderilmiştir. Davet mektubunda akademisyenlerin “Yenilenen BÖTE Lisans Programı” ile ilgili bir akademik çalışmada yer almak isterlerse eğer linke tıklayarak ve karşılıklarına çıkan soruları cevaplayarak katkıda bulunmaları istenmiştir. Yenilenen BÖTE Lisans Programı ile ilgili akademisyenlere sorular teker teker sorulmuş ve katılımcının bu sorulara süre sınırı olmadan cevap vermeleri talep edilmiştir. Cevaplamanın sonunda katılımcının karşısına “Gönder düğmesine tıklayarak artık yanıtlarınızı bizimle paylaşabilirsiniz” uyarısı verilmiş, son aşamada da olsa katılımcının çalışmaya katılmama/vazgeçme gibi bir vaziyeti değerlendirmeleri talep edilmiştir. Son olarak bu çalışmaya dâhil olan tüm katılımcıların gönüllülük esasına göre araştırmaya katıldığı sonucuna ulaşılabilir.

Cevaplar incelenmeden önce detaylı bir şekilde inceleme yapılmış, veri kaybının olduğu yanıtlar elenmiştir. Her bir katılımcıya akademisyenin A’sı olacak şekilde A1, A2, A3 gibi birbirini tekrar etmeyen isimler verilmiştir. Veriler değerlendirilirken betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Bu hususta incelenen veriler yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara göre ayrıştırılmış, gerekli görülen yerlerde doğrudan katılımcıların ifadelerine alıntı olacak şekilde yer verilmiştir.

Veriler üç basamak (verileri azaltma, verileri sunma, sonuç çıkarma ve doğrulama) olacak şekilde (Türnüklü, 2000, s. 544) sunulmuş (Yıldırım ve Şimşek, 2005), veriler sunulurken farklı açılardan görüşlere yer verilmiş, açıklayıcılık ve uç örnekler dikkate alınmış (Carley, 1992’den aktaran Memduhoğlu, 2012, s. 131; akt. Finney ve Corbett, 2007, s. 500; Neuendorf, 2002, s. 10; Ünver, Bümen ve Başbay, 2010, s. 49), nicel verilerin gösteri-

minde SPSS 20,0 veri analizi bilgisayar yazılım programından yardım alınmış, yüzde ve frekans gibi basit gösteremlere yer verilmiştir. En son tüm bu bulgularla birlikte tümevarım yöntemi rehberliğinde tartışma ve sonuç bölümünde genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında ilk olarak literatür taraması yapılmış ve alanla ilgili uzmanların tavsiyelerine başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların dil açısından anlaşılabilirliği açısından bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmadan çıkan sonuçlar neticesinde geçerlik kapsamı çalışmasında Eğitim Programları Öğretimi Ana Bilim Dalı'nda görevli iki öğretim üyesi ve Türkçe Eğitimi alanında uzman bir kişinin görüşlerine başvurulmuş, bu görüşlere harfiyen uyularak form son halini almıştır.

Verilerin toplanması ardından incelenecek yarı yapılandırılmış formların 5'i (%25) rastgele seçilmiş ve "yazılı formlar" farklı uzmanlar (2) vasıtasıyla ayrı ayrı olacak şekilde gözden geçirilmiştir. Bu iki inceleme arasında tutarlılık olup olmadığını belirlemek gayesiyle Miles & Huberman'ın (1994, s. 338) formülünden (güvenirlik=uzlaşma sayısı/(uzlaşma sayısı+uzlaşmama sayısı) yararlanılmış, formül sonucunda tutarlılık sayısı 0,96 olarak hesaplanmıştır. Bu değer iki inceleme arasındaki tutarlılığın güvenilir sınırlar içerisinde ve oldukça iyi bir değer olduğunu ortaya çıkartmıştır (Miles & Huberman, 1994, s. 338).

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik açısından bulguların ifade edilmesi ve yazılmasında mümkün olduğunca nesnel davranılmaya çalışılmış, nicel-nitel verilerin analizi hususunda güvenilirlik sağlamak amacıyla değerlendirme sonuçlarında ilgili uzmanların görüşleri istenmiş, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmış, böylelikle araştırmacının sürekli bir şekilde kendisini ve

süreci eleştirel olarak sorgulaması sağlanmıştır. Bu esnada yapılan yorumların hakikati yansıtıp yansıtmadığında emin olmaya çalışılmıştır. Ayrıca son olarak “araştırmanın sonuçlarına ve yapılan çıkarımlara ait deliller” herkesin anlayabileceği bir şekilde açık ve ayrıntılı olarak okuyuculara sunulmuştur.

BULGULAR

BÖTE Lisans Programının Öğrencilere Yeni Bilgi ve Becerileri Kazandırabilecek Yeterlilikte Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında katılımcılara “BÖTE Lisans Programının öğrencilere yeni bilgi ve becerileri kazandırabilecek yeterlilikte olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya akademisyenler farklı cevaplar vermişlerdir. Akademisyenlerin bir kısmı (12 kişi) bu soruya evet cevabını vermiş, bu cevabı verirken aynı zamanda:

A24: “Teorik olarak yeterli olduğunu düşünmekteyim”

A9: “Bence yeterli”

şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. Aynı soruya akademisyenlerin diğer bir kısmı (9 kişi) ise “kısmen” demiştir. Bu kişiler örnek olarak:

A12: “Yenilenen programın daha çok bilgisayar bilimci yetiştirmeye dayanılarak hazırlanıldığı kanaatindeyim. Ayrıca programlama ve kodlama derslerinin sayısı, içeriği ve etkinliği açısından birbirini tekrar eden dersler olduğu kanaatindeyim”

A7: “Bu sorunun maalesef tek cevabı yok. Programın öğrencilere yeni bilgi ve becerileri kazandıracak potansiyeli olabilir, ancak gerçekçi olmadığı söylenebilir.”

şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. Son olarak aynı soruya kalan diğer akademisyenler (4 kişi) ise “Hayır” ce-

vabını vermiştir. Bu kişiler aynı zamanda şu yorumlarda bulunmuşlardır:

A8: “Meslek derslerinin saatlerinin azalması nedeniyle yeterli olduğunu düşünüyorum.”

A1: “Yeterli bir içerik değil. Yükselen trendler olan siber güvenlik, yapay zekâ, makine öğrenmesi, veri madenciliği, uyarlanabilir sistemler gibi alanlara yönelik zorunlu dersler yok. Çağın gereklerine göre de bu derslerin eğitsel boyutla bağdaştırılması ve programda yer alması gerektiğini düşünüyorum”

BÖTE Lisans Programı’nda Yer Alan “Açıklamalar ve Yönlendirmeler” Hakkında Akademisyenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında katılımcılara “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans Programında yer alan derslerin açıklamalarını ve yönlendirmelerini yeterli buluyor musunuz? “ sorusu sorulmuştur. Bu soruya akademisyenlerin küçük bir kısmı (6 kişi) “kısmen yeterli” cevabını vermiştir. Kısmen yeterli cevabını veren kişiler aynı zamanda:

A3: “Açıklamalar yetersiz fakat bu durum öğreticilere esneklik tanıdığı için de olumlu”

A14: “Açıklamalar kısmen yeterli ancak yönlendirmeler yeterli değil”

A19: “Yeterli açıklama yapılmamış ama kendini geliştirmiş iyi bir eğitmen için bu açıklama iyi bir özet olabilir. İyi bir eğitmen vereceği bir dersi iyi bir öğretim tasarımı ile modernize edebilir ve geliştirebilir”

şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. Aynı soruya akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu ise (19 kişi) “Yeterli bulmuyorum” cevabını vermiştir. Bu kişiler aynı zamanda şu yorumlarda bulunmuşlardır:

A11: “Yükseköğretim Kurulu’nun yayınladığı BÖTE Lisans Programı adlı pdf dosyasını incelediğimde neden bu açıklamalarda bir amaç cümlesi yok diye beynimde bir soru işareti belirdi. Eğer ilgili bir öğrenciyse ve ders içeriklerini incelemeyi akıl ederse, dersi neden öğrenmesi gerektiğini bilmeden sadece ne öğrenmesi gerektiğini görüyor. Bence derslerin topluca gösterildiği tablodan önce derslerin amaçları ve neden öğrenilmesi gerektiği ile ilgili birkaç cümle verilmeli. Özellikle “O dersi öğrenmek öğrencinin ne işine yarayacak” cümlesi olmalı. Öğretimsel mesaj tasarımı da hedeflerin net ve açık şekilde belirtilmesi önemli”

A21: “Özellikle alan bilgisi derslerinin programlama ve kodlama konularındaki derslerin açıklamaları büyük oranlarda birbiri ile çakışmakta. Bu bana derslerin içeriklerini hazırlayanların birbirlerinden habersiz bir şekilde farklı derslerin içeriklerini benzer bakış açısıyla hazırladıkları izlenimini verdi”

A2: “Derslerin açıklamaları daha detaylı ve anlaşılır yapılmalıydı”

A25: “Ders tanımlarının kapsamı dar, genişletilmesi gerekir”

BÖTE Lisans Programı’nda Yer Alan “Alan Dersleri” Hakkında Akademisyenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında katılımcılara “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans Programında yer alan “Alan Eğitimi” dersleri hakkındaki görüşünüz nedir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya akademisyenlerin bir kısmı (11 kişi) “yeterli” cevabını vermiştir. Yeterli cevabını veren kişiler aynı zamanda:

A2: “Alan dersleri eski programa göre oldukça kapsamlı”

A4: “Programa eklenen yeni dersler, bugünün ihtiyaçlarını genel olarak karşılamaktadır”

şeklinde kısa yorumlarda bulunmuşlardır. Aynı soruya akademisyenlerin büyük bir kısmı ise (14 kişi) “Yetersiz” cevabını vermiştir. Bu kişiler aynı zamanda şu yorumlarda bulunmuşlardır:

A23: “Alan eğitimi derslerinin tam olarak alan eğitimi ni yansıttığını düşünmüyorum”

A11: “Alan eğitimi derslerindeki öğretme ve öğrenme süreçlerinin yetersiz olduğunu düşünmekteyim”

A16: “Yeni programdaki Alan Eğitimi dersleri ağırlıklı olarak teknik derslerden oluşuyor. Bu kadar çok sayıdaki teknik dersin BÖTE’nin misyonuyla uyduğu söylenemez”

A7: “Öğretim teknolojileri alanında çok eksik var. Bilgisayar alanında ise eksiklerimiz gün geçtikçe artmakta; sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojileri, üç boyutlu yazdırma teknolojileri vb. kavramsal ve fiziksel anlamda, kısacası endüstri 4.0’ı takip edebilecek bir müfredatta sahip değiliz”

A18: “Alan eğitimindeki derslerin bir kısmı eski müfredattaki derslerdir. Yeni derslerin bir kısmının popülerliğin esiri olduğunu düşünmekteyim. Dolayısıyla bu derslerin önümüzdeki birkaç yıl içerisinde işlevliliğini yitirmesi mümkündür. Toplam alan eğitimi ders miktarına bakıldığında ise ders sayısının çok fazla olduğu görülmektedir. Bu da genelde proje tabanlı eğitim-öğretim yapan bir bölüm için öğrenci açısından çok yoğun olacağı kesindir. Ders sayısının azaltılması taraftarıyım.”

A1: Alan derslerini fazla teknik buluyorum, programın öğretmenlik ağırlığı azaltılmamalı. Sanki bir öğretmen değil de bilgisayar mühendisi yetiştirilmek isteniyor gibi görünüyor”

A22: "Programlama ağırlığının gereğinden fazla olduğunu düşünüyorum."

A20: "Alan eğitiminde uygulama derslerinin çok az olduğunu ve saatlerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum"

BÖTE Lisans Programı'nda Yer Alan "Meslek Bilgisi Dersleri" Hakkında Akademisyenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında katılımcılara "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans Programında yer alan "Meslek Bilgisi" dersleri hakkındaki görüşünüz nedir?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya akademisyenlerin bir kısmı (14 kişi) "yeterli" cevabını vermiştir. Yeterli cevabını veren kişiler aynı zamanda:

A20: "Pedagoji bu bölümün olmazsa olmazı olduğu için eski programda olduğu gibi yine yeterli sayıda meslek bilgisi derslerinin eklendiğini düşünüyorum"

A9: "Meslek bilgisi dersleri günümüz ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir"

şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. Aynı soruya akademisyenlerin diğer bir kısmı ise (11 kişi) "Düzeltilmeli-Geliştirilmeli" cevabını vermiştir. Bu kişiler aynı zamanda şu yorumlarda bulunmuşlardır:

A17: "Meslek bilgisi derslerinin sayısı biraz azaltılıp staj uygulamaları biraz arttırılmalıdır."

A2: "Meslek eğitimi derslerine daha erken ve daha yoğun geçilmeli"

A12: "Meslek bilgisi derslerini içi yeterince doldurulamayan dersler olarak düşünüyorum. Kitabı bilgilere sıkışıp kalan, uygulama süresinin minimuma çekildiği, bir türlü işlev kazandırılmayan dersler olmak yerine; staj faaliyetlerinin arttırıldığı ve staj okulla-

rında uygulama imkânı verilebilecek dersler haline getirilse çok daha etkili olacağı kanaatindeyim”

A21: “Mesleki alanlarla ilgili derslerin çeşitliği oldukça yerindedir. Ancak bu derslerin her biri için yeterli yönlendirme yapılmalıdır”

BÖTE Lisans Programı’nda Yer Alan “Seçmeli Dersler” Hakkında Akademisyenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında katılımcılara “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans Programında yer alan “SEÇMELİ” dersler hakkındaki görüşünüz nedir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya akademisyenlerin bir kısmı (13 kişi) “yeterli” cevabını vermiştir. Yeterli cevabını veren kişiler aynı zamanda:

A1: “Güzel düşünülmüş. Öğitmenler eksik gördükleri dersleri ve kazandırmak istedikleri becerileri bu seçmeli dersler sayesinde verebilirler”

A8: “Seçmeli derslerin kapsamının gayet iyi olduğunu düşünüyorum. Programlama ağırlığını dengeleyici derslerin seçilmesi halinde programın daha işlevsel hale gelebilmesi söz konusu olacaktır”

A18: “Seçmeli derslerin genel olarak ihtiyacı karşılayabileceğini düşünüyorum”

A15: “Seçmeli dersler listesinde sunulan dersler sayıca yetersiz olarak değerlendirilebilse bile içerik açısından uygun derslerdir”

A14: “Zorunlu Pedagojik öğretmenlik bilgisi derslerinin yeterli görülmemesi durumunda meslek bilgisi seçmeli ders açılabilmesi açısından seçmeli dersler iyi görünüyor”

A6: “Bence yeterli fakat özellikle Genel Kültür seçmeli ders bağlamında açılacak derslerin bölüm dı-

şında daha çok rektörlük bağlamında karar verilebileceği bir durum olduğunu düşünüyorum“

şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. Aynı soruya akademisyenlerin diğer bir kısmı ise (12 kişi) “Yetersiz” cevabını vermiştir. Bu kişiler aynı zamanda şu yorumlarda bulunmuşlardır:

A24: “Seçmeli derslerin daha da çeşitlendirilmesi tarafarıyım”

A2: “Yetersiz, özellikle Öğretimde Materyal Tasarımı dersinin seçmeli ders kapsamından zorunlu ders kapsamına alınması gerektiğine inanıyorum”

A9: “Yetersiz, Seçmeli derslerinin teorik ağırlıklı olduğunu düşünüyorum, bunun yerine seçmeli derslerde uygulamaya ve çeşitliliğe önem verilmeli”

A15: “Eski programdaki bazı zorunlu derslerin seçmeli ders olarak eklendiğini gördüm. Bu durum daha farklı seçmeli derslerin olmasını engellemiş”

Tüm bu yorumlara ek olarak akademisyenler seçmeli ders seçiminin üniversitelerin kadrolarına bırakılması gerektiğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

A4: “Kendi çalıştığım üniversitemde öğretim elemanı eksikliğinden dolayı tavsiye edilen zorunlu seçmeli dersler öğrenciye sadece kâğıt üzerinden seçtirilmiş oluyor. Bu sebeple seçmeli derslerin her üniversite tarafından kendi imkânlarına göre şekillenmesi gerektiğini düşünmekteyim”

A12: “Tüm seçmeli dersleri verecek kadar akademik kadro her üniversitede olmadığı için olumsuz sonuçları olacaktır”

A19: “Yetersizdir, özellikle mesleki İngilizce dersi seçmeli ders olarak konulabilirdi“

BÖTE Lisans Programı'nda Yer Alan “Genel Kültür Dersleri” Hakkında Akademisyenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında katılımcılara “ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans Programında yer alan “Genel Kültür” dersleri hakkındaki görüşünüz nedir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya akademisyenlerin bir kısmı (14 kişi) “yeterli” cevabını vermiştir. Yeterli cevabını veren kişiler aynı zamanda:

A2: “Genel kültür dersleri öğretmenlik mesleği ile doğrudan ilişkisi olan derslerdir ve güncellenen program ile yeterli olduğunu düşünüyorum”

A15: “Genel kültürün tanımı içinde çeşitliliği barındırdığı için olumlu buluyorum”

şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. Aynı soruya akademisyenlerin diğer bir kısmı ise (11 kişi) “Yetersiz” cevabını vermiştir. Bu kişiler aynı zamanda düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

A11: “Genel kültür kategorisindeki zorunlu derslerin yeterli sayıda olmadığı söylenebilir”

A9: “Genel kültür dersleri her yıl içerik olarak güncellenmeli ya da var olan dokümanlara her yıl için son bir yılda yaşanan değişimleri içeren bir başlık eklenmeli. Bu başlık altında; tarihsel olaylar, coğrafi değişiklikler, ulusal ve uluslararası düzenlemeler gibi alt başlıklar olabilir. Kesin olarak söyleyebileceğim şu ki, genel kültür dersleri mevcut içerikle yeterli değil”

A18: “Genel kültür dersleri genel olarak güncellenmeli ve standart yapıda verilmeli. Öğrenciler sadece Türkiye ile ilgili değil tüm dünya geneliyle ilgili kültürel bir düzeye sahip olmalı”

A17: “Daha önceki programda zorunlu olarak okutulan genel kültür derslerinin güncellenen program ile seçmeli haline getirilmesi bence doğru değildir”.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkiye’de Eğitim Fakülteleri’nde BÖTE Bölümü’nde çalışan akademisyenlerin 30 Mayıs 2018 tarihinde Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Kapsamında Yükseköğretim Kurulu tarafından güncellenen Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE) Lisans Programı’na ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılabilen ilk sonuç BÖTE Lisans Programının öğrencilere yeni bilgi ve becerileri kazandırabilecek yeterlilikte olup olmadığına ilişkin bulgulardır. Akademisyenlerin yarıya yakını lisans programının yeni bilgi ve becerileri kazandırabilecek nitelikte olduğunu düşünmektedir. Akademisyenlerin üçte biri ise yeni programın “kısmi” olarak yeni bilgi ve becerileri kazandırabileceğini düşündüğünü belirtmiş, yenilenen programın daha çok bilgisayar bilimci yetiştirmeye yönelik teknik bir yapısı olmasıyla birlikte, birbirini tekrar eden derslerin fazla ve eğitim lisans programının çokta gerçekçi olmadığından bahsetmişlerdir. Akademisyenlerin kalan beşte biri ise yeni lisans programının öğrencilere yeni bilgi ve becerileri kazandıracak özelliklere sahip olmadığını, meslek derslerinin azaldığını ve bu durumun ciddi bir sıkıntı oluşturduğunu, yükselen trendler doğrultusunda zorunlu derslerin olmamasından dolayı programın çağın gereksinimleri doğrultusunda “makine öğrenmesi, yapay zekâ” gibi konularda güncellenmediğini belirtmişlerdir. Yapay zekanın 1997’de dünya satranç şampiyonu Kasparov’u yendiği, IOS uyumlu cep telefonlarında yapay zekâ ile tasarlanmış ilk kişisel asistan olan Siri’nin 2011’de akıllı cihazlarla piyasaya sunulduğu, 2017’de yapay zekânın uzay görevlerinde keşif yapmak amacıyla kullanılmaya başlandığını (Yıldız & Yıldırım,

2018, s. 26) ve öğrencilerin en büyük endişelerinin mezun olduğunda işsiz kalmaları olduğunu (Kırman & Demir, 2018a) hesaba katarsak eğer; BÖTE bölümünde mezun olan kişilerin yapay zekâ, endüstri 4.0, arttırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik gibi günümüzde yükselen trendler olarak kabul edilen kavramları öğrenmeden ve ilgili çalışmaları incelemekten (Kalaycı, 2019; Demir, 2019b, s. 847) lisans programından mezun olması çok büyük bir eksikliktir.

BÖTE Lisans Programı'nda yer alan "açıklamalar ve yönlendirmeler" hakkında akademisyenlerin görüşlerine ilişkin bulgulara bakıldığında; tüm akademisyenlerin sadece dörtte biri programda yer alan açıklamalar ve yönlendirmeleri "sadece kısmi" olarak yeterli bulduğunu ifade etmiş, genel olarak programın esnek çerçeve açısından iyi özellikleri olmasına rağmen, yönlendirmelerin oldukça az olduğundan yakınılmıştır. Akademisyenlerin dörtte üçü ise açıklamalar ve yönlendirmeleri "tamamen" yetersiz bulmuş, ders tanımlarının dar olduğunu, bu tanımların kapsamlı bir şekilde açılması gerektiğini, kodlama-programlama içerikli derslerin ise kasıtlı olmayacak bir şekilde tekrara düştüğü görüşünü paylaşmışlardır. Akademisyenler özellikle güncellenen lisans programında "genel amaç" ifadesinin yer almadığını belirtmiş, aynı zamanda ders içeriği özel amaçlarının da bulunmadığını ifade etmişlerdir. Amacın, bir programın yönünü ve içeriğini gösteren en temel öğelerden biri olduğu düşüldüğünde (Aykaç, 2011, s. 406), güncellenen BÖTE Lisans programının içerisinde ilgili akademisyenleri detaylı bir şekilde yönlendirebilecek amaç cümlelerinin programda muhakkak yer alması gerektiği söylenebilir.

BÖTE Lisans Programı'nda yer alan "alan dersleri" hakkında akademisyenlerin görüşlerine ilişkin bulgulara bakıldığında; akademisyenlerin neredeyse yarıya yakını alan derslerinin eski programa göre daha kapsamlı hazırlandığı ve bugünün ihtiyaçlarını genel olarak karşıla-

dığını belirtmişlerdir. Diğer akademisyenler ise (kalan kısmı) alan eğitimi derslerinin tam olarak alan eğitimi yansıtmadığı, bu derslerdeki öğretme-öğrenme sürecinin yetersiz olduğunu, alan eğitimi dersi adı altında çok fazla sayıda “teknik” dersin bulunduğunu, alan dersleri adı altında önceki programda sıklıkla yer alan ve modası geçen bazı derslerin işlerliğini yitireceğinden dolayı özellikle programlama ağırlıklı derslerin lisans programından çıkartılması ya da azaltılması yoluna gidilmesi gerektiğini, endüstri 4.0 ve öğretim teknolojileri alanında eksiklikler olduğunu, özellikle “sanal gerçeklik” gibi gelecek vadeden konuların alan derslerine eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitimde sanal gerçeklik uygulamalarının eğitimin kalitesini arttıran çalışmalar olduğu düşünüldüğünde (Çavaş vd., 2004, s. 110; Kayabaşı, 2005, s. 151; Aktamış & Arıcı, 2017, s. 58; Civelek-Oruç vd., 2017, s. 61; Demir, 2019b, s.847), sanal gerçeklik teknolojisi kullanımı ve eğitimi ile ilgili bir dersin yer almadığı BÖTE lisans programını düşünmek mümkün olmayacaktır.

BÖTE Lisans Programı’nda yer alan “Meslek Bilgisi Dersleri” hakkında akademisyenlerin görüşlerine ilişkin bulgulara bakıldığında katılımcıların yarısından fazlası meslek bilgisi derslerini yeni programda yeterli olarak görmüş, aynı zamanda meslek bilgisi derslerinin yeterli sayıda ve günümüz ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Akademisyenlerin yarıya yakın kısmı ise bu görüşe zıt bir şekilde BÖTE Lisans programındaki meslek bilgisi derslerinin “düzeltilmesi ve geliştirilmesi” gerektiğini ifade etmiş, özellikle ders sayısının azaltılıp staj uygulamalarına ağırlık verilmesi gerektiğini, derslerin yeterli çeşitlilikte işlendiği fakat bu etkinliklerin teoride kaldığını, teorik olarak işlenen derslere yeterli uygulama yapma imkânı verilmediğini ifade etmişlerdir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü bilindiği gibi Eğitim Fakülteleri içerisinde yer almaktadır. Eğitim Fakültesi mezunu bir bireyin öğretmen

olacağı düşüldüğünde; öğretmen eğitiminde önemli olan noktalardan birisi “kuramı uygulamaya aktaracak” beceri ve tutumları kazandırmak olduğundan birçok ülke öğretmen yetiştirme programlarına uygulama-kuram boyutunu ekleyerek öğretmen yetiştirme programlarını yeniden yapılandırmışlardır (Ergün & Özdaş, 1999, s. 115). Yükseköğretim Kurulu’ndan da beklenen, akademisyenlerin talepleri doğrultusunda “kuramı uygulamaya aktaracak” ders uygulama saatlerinin yenilenen BÖTE Lisans Programı ile birlikte arttırılmasıdır.

Yenilenen BÖTE Lisans Programı’nda yer alan “seçmeli dersler” hakkında akademisyenlerin görüşlerine ilişkin bulgulara bakıldığında; akademisyenlerin yarısından fazlası seçmeli dersleri yeterli bulduğunu ifade etmiş, öğretmenlerin eksik gördükleri becerileri bu dersler ile tamamlayabilecekleri, seçmeli derslerin kapsamlarının yeterli olduğu, lisans programını daha işlevli hale getirebileceği, içerik açısından da uygun dersler olduğunu belirtmişlerdir. Akademisyenlerin diğer yarısı ise seçmeli dersleri yetersiz olarak nitelemiş, seçmeli derslerin sayılarının ve niteliklerinin arttırılması gerektiğini belirtmiş, derslerin teorik olarak kaldığı ve uygulamaya yönelik derslerin programda yer alması gerektiği, önceki lisans programına göre zorunlu olan bazı önemli derslerin seçmeli ders kategorisine alınmasının doğru olmadığını ifade etmişlerdir. Akademisyenler tüm bu yorumlar ile birlikte seçmeli ders seçiminin tümü ile üniversite kadrolarına bırakılması gerektiğini belirtmiş, her üniversite imkânın kendine göre şekillenmesinden dolayı bölüm kadrosuna göre seçmeli ders açılması ve seçilmesi gerektiğini işaret etmişlerdir. Tüm bunlara ek olarak; özellikle mesleki İngilizce dersinin seçmeli ders havuzuna eklenmesi gerektiğini şiddetle belirtmişlerdir. Günümüzde İngilizce bilmenin bilgisayar kullanmak kadar temel bir gereklilik haline gelmesi ve Türkiye’nin de bu konuda birçok ülkeye göre çok geri kalması (Koru & Akesson, 2011, s. 1) yenilenen

BÖTE Lisans Programı’nda “Mesleki İngilizce” dersinin yer almasını bir zorunluluk haline getirmiştir.

BÖTE Lisans Programı’nda yer alan “genel kültür dersleri” hakkında akademisyenlerin görüşlerine ilişkin bulgulara bakıldığında; akademisyenlerin yarısından fazlası derslerin yeterli olduğunu belirtmiş, öğretmenlik mesleği ile ilişkili genel kültür derslerinin program içerisinde yer almasının olumlu etkilerinden bahsetmiştir. Yenilenen lisans programında genel kültür derslerini yetersiz bulan akademisyenler ise genel kültür dersleri kategorisinde yer alan zorunlu derslerin yeterli olmadığını ifade etmiş, aynı şekilde daha önceki programda zorunlu olan genel kültür derslerinin seçmeli hale getirilmesinin doğru olmadığını, genel kültür derslerinin doğası gereği içeriğinin her yıl zorunlu olarak güncellenmesi gerektiğini ve genel kültür derslerinin o senenin olaylarına ait eklemeler yapılabilecek bir yapıya kavuşturulması gerektiğini belirtilmiş, sadece Türkiye ile ilgili değil; tüm dünya ile ilgili bilgilerin içerikte kabaca genel kültür dersleri altında yer alması gerektiğinin altını çizmiştir. Kültür; bilindiği gibi insanların algılama, düşünme, uyum ve ötekileştirme sorunlarının çözümü noktasında iletişim kurma, öğrenme, teknolojiyi kullanma gibi çok sayıda faaliyeti gerçekleştirmesini doğrudan etkilemektedir (Temel Eğinli, 2011, s. 215; Demir, 2019a). İyi bir öğretmenin, özellikle iyi bir bilişim teknolojileri öğretmenin ülkemiz ve dünya kültürünü tanıması, bu konuda kendini iyi yetiştirmesine ve atandıkları yerin koşullarını iyi bir şekilde tahlil edebilmesi lazımdır (Koçak & Demir, 2018b). İyi bir BÖTE Lisans programının bu önemli detayı hiçbir şekilde atlamaması gerekmektedir.

Akademisyenler ile yapılan görüşmeler sonucu; BÖTE Lisans Programı’nda yer alan “açıklamalar ve yönlendirmeler” hakkında bilgilerin daha açık bir şekilde yazılması gerektiği, programda genel ve özel amaçlara yer verilmesi gerektiği, yükselen trendler doğrultusunda

(yapay zekâ, makine öğrenmesi vb.) zorunlu derslerin programda yer alması gerektiği, sanal gerçeklik, endüstri 4.0 gibi gelecek vadeden konuların alan derslerine eklenmesi gerektiği, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak olumlu duyguların da hesaba katıldığı öğrenmelerin pekiştirildiği uygulamalar şüphesiz bilgilerin daha kolay öğrenilmesini sağladığı için (Demir, 2016, Demir, 2019b) lisans programında yer alan derslerin staj uygulamalarına ağırlık verilmesi gerektiği, önceki lisans programına göre zorunlu olan bazı önemli derslerin seçmeli ders kategorisine alınması ve seçmeli ders havuzunun her üniversitenin imkanlarına göre daha esnek bir yapıda hazırlanması gerektiği öneri olarak verilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2013). *Yükseköğretimde yabancı dil öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı olarak geliştirilen programın etkinliğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktamış & Arıcı (2017). Sanal Gerçeklik Programlarının Astronomi Konularının Öğretiminde Kullanılmasının Akademik Başarı ve Kalıcılığına Etkisi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9(2), 58- 70.
- Alabaş, R. & Kamer, T. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Uygulayıcı Görüşlerinin Nitel Analizi, *İlköğretimde Eğitim ve Öğretim*. S. 1, s. 1-11.
- Altın, N. (2004). *Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin analizi (Ankara, Gazi ve Hacettepe Üniversitesi)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ataman, S. Y. (2012). *İlköğretim Türkçe öğretim programlarında yer alan ara disiplin kazanımlarına yönelik uygulayıcı görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atasönmez, S. S. (2008). *Program geliştirme süreci doğrultusunda yeni ilköğretim programlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aykaç, N. (2011). Evaluation of the Social Studies Programs Implemented from the Establishment of the Turkish Republic in terms of Elements of Educational Program, *Elementary Education Online*, 10(2), 406-420.
- Büyükkaragöz, S. (1993). *Ana babalarla, öğretmenlerin “okul öncesi eğitim programı” hakkındaki görüşleri*. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri (s.66-76). Ankara: YA-PA.

- Civelek-Oruç, M., Yıldırım, İ.M., İmamoğlu, Ö., Demirel, G. ve Bilgin, M. B. (2017). Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Müzelere Yansımaları: Ayasofya ve Louvre Müzelerinin Karşılaştırmalı Bir Analizi, *Eurasian Conference on Language & Social Sciences*, 22-24 Mayıs, Antalya.
- Çapuk, S. (2014). *Türkiye Ve ABD’de Yürürlükte Olan “Eğitim Programları ve Öğretim” Alanındaki Yüksek Lisans Ve Doktora Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Çavaş, B., Huyugüzel Çavaş, P. ve Taşkın Can, B. (2004). Eğitimde sanal gerçeklik, *The Turkish Online Journal of Educational Technology* – TOJET, 3(4), 110-116.
- Demir, R. (2016). The Effect Of Religious Culture And Moral Knowledge Courses Based On Brain Based Learning Approach On Academic Success And Permanency. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(4), 137-164.
- Demir, R. (2019a). Educational Problems of Syrian Students Studying At the İmam-Hatip High Schools: Kilis Example, *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 16 (44), 280-306.
- Demir, R. (2019b). The Attitude of Preservice Teachers’ For Religious Teaching Based On Virtual Reality Glasses, *MANAS Journal of Social Studies*, 8 (Ek Sayı 1): 847-861.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Dindar, H. & Yangın, S. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına geçiş sürecinde öğretmenlerin bakış açılarının değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, S. 15, s. 185-198.

- Efe, H. (1996). *İngilizce bölümü hazırlık sınıfı öğrencileri için belirli amaçlı İngilizce öğretimine yönelik program geliştirme*. Doktora Tezi. Erzurum, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elmas, M. (2012). Bologna process: apply or not apply. *Journal of Higher Education and Science*. 44, 137-141.
- Erden, M. (2003). *Eğitimde program değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. & Özdaş, A. (1999). Okul Gözlemi ve Uygulama Çalışmalarının Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkisi, *AKÜ. Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (3), 115-119.
- Eurydice. (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Erişim: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/138EN.pdf
- Good, C. (1973). *Dictionay of Education*. 3rd Ed. New York: Mc Graw-Hill.
- Gömlüksiz, M. N. & Bozpolat, E. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, S. 6, s. 457-472.
- Görkem, H. (2014). Bologna Sürecinde Maliye Bölümleri ve Maliye Eğitimi: Öğrenci Görüşleri. *Journal of Life Economics*. (1),13-40.
- Gümüş, S. (2013). *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Programının Program Geliştirme İlkeleri Açısından Bir Değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalaycı, İ. (2019). The Impacts Of The Course Of Historical Methodology That Is Conducted By Virtual Reality Technology On The Perceptions Of The Students. *Turkish Studies Information Technologies And Applied Sciences*. 14(4), 569-585.
- Kayabaşı, Y. (2005). Sanal Gerçeklik ve Eğitim Amaçlı Kullanılması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (3), 151-158.

- Kirman, M. A. & Demir, R. (2018a). Expectations and Problems of Faculty of Theology Students: Example of Hatay Mustafa Kemal University – *ANTAKİİYAT/Journal of Social and Theological Studies*, 1(1), 2018, 1-21.
- Koçak, Ş. & Demir, R. (2018b). Nine Months In Katuna (A Study On Educational Elements In Terms Of Turkish Education History). *Akra International Journal Of Culture Art Literature And Educational Sciences*, 6(1), 201-232.
- Kontaş, H. (2009). *BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koru, S. & Akesson J. (2011). Türkiye'nin İngilizce Açığı, *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı*, Aralık, 1-19.
- Olivia, P. (1988) *Developing the curriculum*. İkinci Baskı. Boston: Scott and Foresman Company.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the Curriculum*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Rauhvargers, A., Deane, C., & Pauwels, W. (2009). *Bologna Process Stocktaking Report*. Erişim: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. 4th Ed. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Schreglmann, S. & Kazancı, Z. (2018). A Lesson Plan Development Study for Higher Education Based on Needs Assessment “Graphics and Animation in Education” Course, *International Education Studies*; Vol. 11, No. 7, 155-165. doi:10.5539/ies.v11n7p155
- Schreglmann, S. (2016). The Content Analysis Of Ma And Phd Theses On Program Development In Turkey. *The Journal Of International Social Research*, 9(43), 1492-1500.
- Sezer, G. (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumu yöneticilerinin Öğretimsel liderlik uygulamalarında okul öncesi eğitim programı Bologna'nın önemi, Yayınlanmamış Yüksek

- Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep
- Söğüt, D. A. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlamada Karşılaştıkları Güçlükler Ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Muğla.
- Tekbıyık, A. & Akdeniz A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, S. 2, s. 23-37.
- Tekışık, H. (1992). Öğretmenler Toplumda Layık Oldukları Statüye Nasıl Kavuşur? *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 175, 254-266.
- Temel Eğinli, A. (2011). Kültürlerarası Yeterliliğin Kazanılmasında Kültürel Farklılık Eğitimlerinin Önemi, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ocak 2011.215-227.
- Veiga, A. & Amaral, A. (2006). The open method of coordination and the implementation of the bologna process. *Tert Educ Manag*, 12,283–295.
- WEB, (2019) . *Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Web Sitesi*, 5 Mayıs 2019 tarihinde <https://ceit.metu.edu.tr/tr/vizyon-misyon> adresinden erişilmiştir.
- Yıldız, M. & Yıldırım, F. (2018). The Effects O Artificial Intelligence And Robotic Systems On Librarianship. *Turkish Librarianship*, 32 (1), 26-32. DOI: 10.24146/tkd.2018.29
- Yüksel, S. (2000). Milli eğitim bakanlığındaki program geliştirme çalışmalarının değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. S. 24, s. 581-609.



Bölüm 13

KEMAN EĞİTİMİ¹

Sevilay Kalay MEYDAN²

Şeyda ÇİLDEN³

1 Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılan doktora tezinin bir kısmından oluşturulmuştur.

2 Arş. Gör. Dr. Sevilay Kalay Meydan, Ordu Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Müzik Bölümü Yaylı Çalgılar Anasanat Dalı, kalaysevilay@gmail.com

3 Prof. Şeyda Çilden, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, cilden@gazi.edu.tr

Müzik performansının amacı günlük bimanüel eylemlerin aksine ritim, sözdizimi ve duygusal duyguların bütün unsurları ile işitsel algıda işlenmesidir. Çalgı performansı süreçleri içerisinde de bu durum geçerli olmakla birlikte çalma teknikleri bu unsurların ortaya konmasında ve çıkarılmasında en önemli araçlardır.

Bireyin kendisini ifade edebilmesinde, kendisine olan güveninin artmasında, estetik değerlerinin ve iletişim becerilerinin gelişmesinde sanat eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Sanat eğitiminin en etkin dallarından biri olan müzik eğitimi ve müzik eğitimi boyutlarından çalgı eğitimi bu süreçlerde önemli bir rol üstlenir (Ergen ve Bilen 2010). Daha özele indiğimizde çalgı eğitimi içerisinde yer alan keman eğitimi yaygın kullanım alanı, geniş repertuarı, farklı ekollere ait metodolojik sistemi ile eğitim sistemi içerisinde önemli bir yer teşkil etmektedir.

Keman performansı, karmaşık motor beceriler gerektiren bir dizi aerobik aktivite olarak kabul edilebilir. Profesyonel düzeyde çalma performansı uzun süren çalışma ve eğitim gerektirmektedir. Sonuçta üretilen faaliyetin nihai amacı işitsel bir ürün olmakla birlikte, başarı, tamamen performansı gerçekleştiren kişinin duygusal ve motor fonksiyonlarının bir bileşkesidir. (Shan, Visentin ve Wooldridge vd., 2007). Bu kapsamda aşağıda motor becerilerin ve duygusal ifadenin ortaya çıkarılmasında en büyük araç olan tekniklerin ve bu tekniklerin uygulanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1. Keman Eğitiminde Sağ El Yay Teknikleri

1.1.Detache

Yaylı çalgılar ailesinde en yaygın olarak kullanılan yay hareketi olarak kabul edilen detache genellikle yayın ortasında kullanılmaktadır. Her ne kadar terimin anlamı bağımsız ekleme hareketi anlamına gelse de yay

asla vuruşlar arasında durmaz (Peipert, Warden, Garnett, 2003). Ayrıca sağ el yay hareketlerinden bazılarına temel oluşturan bu teknik belli bir teknik düzey ve beceri gerektirmektedir. Yayın her bölgesinde detache yapılabileceği gibi detachenin türünü eserin ya da pasajın üzerinde yer alan tempo belirlemektedir. Stowell (1990) detachenin çalımına ilişkin “yayı hafifçe tel üstüne koyun, sağ elinizin esnekliğini kullanarak bilek ve ön kol vasıtası ile yayı hareket ettirerek notaları belirtin, her bir nota için yay telin üzerinden kalkmasına dikkat edin ve yay kılını telden gelen titreşimleri engellemek için tel üzerinden kaldırmayın” demiştir (s. 181). Auer (1921) ise detache tekniği yayın her bölümünde ve bütün yay olarak çalışılması gerektiğini belirtmiştir. Çalışmaların orta bir tempoda başlanarak çekerken ve iterken hareketler sonucunda elde edilen sesler arasında ton farkı oluşmamasına dikkat edilmesine de dikkat çekmiştir. Ayrıca detache hareketini yaparken ön kol ve arka kol için gerekli olan basınç her zaman için bilek tarafından sağlanmalıdır (s. 54).

Detacheyi üç çeşide ayırmak mümkündür. Bunlar; basit detache, aksanlı küçük detache, detache forte ve detache lance.

Basit detache Fransızca kökenli olan bu kelime yaylı çalgılarda her notada yay değiştirme olarak tanımlanmaktadır. Flesch (1929) temel yay teknikleri içerisinde detachenin en önemli yay tekniklerinden biri olduğunu söylemiştir (s.46).

Detacheyi tanımlarken yayı kullanırken her bir notayı birbirinden ayırarak çalınması ve her yay hareketinin eşit basınç uygulayarak kullanılması gerektiğini vurgulamıştır.

Aksanlı küçük detache basit detacheden farklı olarak yay kullanımı sırasında kolun ağırlığı korunurken her notanın başında baskı daha da arttırılarak uygulanır ve hareketin tel üzerinde aksanlı bir şekilde çalınması sağlanır.

Detache forte Ulucan (2005) tarafından ilk notanın diğer notlara kıyasla daha yüksek, belirgin çalınırken diğer notalardaki bu belirginliğin giderek kademeli bir şekilde azaltıldığını; sesler arasında ise hafif bir boşluğun olabileceğini ya da aksinin mümkün olduğu şeklinde açıklanmıştır (s.24).

Detache lance detache tekniğinin bir türü olan bu yay tekniği oldukça kısa ve hızlı yay çekimi olarak ifade edilebilir. Yay basıncında vurgu ya da yükselme olmaksızın yayın çekişine büyük bir hızla başlanır ve yayın sonunda yavaşlanır (Karadeniz, 2011, s. 43).



Şekil 1. Detache yay tekniğinin nota üzerinde gösterilişine bir örnek (Sevcik, t.y, s. 12).

1.2. Legato

İtalyanca kökenli olan bu terim birbirine bağlı bir şekilde notaların durmaksızın birbirini izlemesi durumu olarak ifade edilebilir. Yaylı çalgılardaki anlamına baktığımız zaman birden çok notanın tek bir yay ile çalınması olarak karşımıza çıkar. Ulucan (2005) “Kaliteli bir legato hareketi için, sağ el bölgelerinin doğru kullanımı yay sürati ve kol ağırlığının eşit tutulması (yayın her bölgesinde) yeterli değildir. Hareket sırasında sağ el ve sol el koordinasyonu göz ardı edilmemelidir” demiştir (s. 28). Legato hareketiyle birbirine bağlı olan notalar, farklı tellerde ve farklı pozisyonlarda karşımıza çıkabilir. Kuşkusuz legato hareketinin en önemli özelliği için üzerinde ya da altında bağ bulunan tüm notaların arada en ufak bir boşluk oluşmadan birbirine pürüzsüz bir şekilde bağlanması diyebiliriz. Legato yay hareketinde eğer birbirine bağlı olan notaların süre değerleri eşit ise, dengeli yay dağılımı yapılmalıdır. Ayrıca iyi bir legato hareketi için bilek esnekliğinin rolü çok önemlidir. Bunun yanı sıra Gören (2013) “cantabile (şarkılamalı) çalabilmenin en önemli koşulla-

rından biri olan legato, ustalıkla gerçekleştirildiğinde başka hiçbir enstrümanda elde edilemeyecek güçlü bir ifade yaratır” demiştir (s. 129).



1.4. Portato

Portato, staccato ile legato arasında bir artikülasyon türü (ayırmadan ama tek tek belirterek) olarak tanımlanmaktadır. İtalyanca kökenli bu kelime Fransızca *loure* olarak adlandırılır. Portato tekniği uygulanırken notaların birbirinden ayrılması için işaret parmağının yayın çitasına yay hareketini durdurmayacak şekilde anlık ve esnek basınç uygulanır. Notalar arasında çok kıs ve neredeyse duyulması imkansız kesintiler yapılır. Yayın alt yarısı portato için en uygun bölge olarak kabul edilir. Daha çok yavaş tempolu eserlerde kullanımı tercih edilmektedir. Notasyonun yazımında notaların yukarısına veya aşağısına tenuto çizgileri yazılarak bir yayda çalınacak notalar bir bağ altında toplanır (Sevsay, 2015, s.13).



Şekil 4. Portato yay tekniğinin nota üzerinde gösterilişine bir örnek (Sevcik, t.y, s. 16).

1.5. Sautille

Sıçrama olarak adlandırılan bu terim, yaylı çalgılarda yay kullanımda arşeyi hafifçe yaylandırma, telden sıçratma (arşe sıçratma) şeklinde tanımlanır. Karakteristik olarak yayın hızlı ve aşağı yukarı şekilde dalgalanarak sıçraması olarak açıklanabilir (Cooper, 2003). Teknik uygulanırken yay telin üzerinden kalkmaz ve bilek, yayı telin üstünde serbest bir şekilde esnetir. Burada amaç notaların birbirinden ayrı olarak sıçratılıyormuş gibi çalınmasını sağlamaktır. Sautille hareketinde bilek ve parmaklar önemli rol oynar; bileğin yaptığı yatay ve serbest harekete parmaklar da destek verir. Spiccattoya çok benzeyen bu yay tekniğinin en büyük farkı ise çalındığı tempodur. Öyle ki yayın elle kontrolü alışılmışın dışındadır. Son derece hafif ve zarif bir ses elde edilmeye çalışılır (Sevsay, 2015, s.18).



Mendelssohn Bartholdy: Bir Yaz Gecesi Rüyası (Uvertür), Op. 21

Şekil 5. Sautille yay tekniğinin nota üzerinde gösterilişine bir örnek (Sevsay, 2015, s. 18).

1.6. Staccato

Staccato belirgin biçimde birbirinden ayrı sesler olarak tanımlanabilir. Uçan (2005) “kemanda kısa kısa ve kesik çalma tekniğine uluslararası keman müziği dilinde staccato çalma tekniği denir” demiştir (s.110). İtalyanca kökenli olan bu terim ayırmak anlamına gelen staccare sözcüğünden gelir. Bu terimin kısaltılmış yazılışı stacc.’tır. Staccato, kısa kısa, kesik kesik çalma anlamına gelmektedir. Uçan (2005) staccato tekniğini aynı martele tekniğinde olduğu gibi, önce yaya güçlü bir şekilde basınç verilip yayın tele bastırılması şeklinde açıklamıştır. Bu aşamada teli sıkıştıran yay itilir ya da çekilir. Ayrıca kümelenmiş şekilde karşımıza çıkan staccato notalarının bağ sayısı arttıkça sağ elde belirgin bir gerilim meydana geldiğini bu gerilimin de denetiminin sağlanmasının sağlıklı staccato yapmada önemli bir önem taşıdığını belirtmiştir (s. 75). Galamian (1962) da yayın bilinçli bir şekilde kontrol edilmesi gerektiğini; “yayın kullanımı esnasında her bir yön için gerçekleşen sürtme hareketinden sonra yay hızlanır ve her bir seste vurgu, aksan duyulduktan sonra basınç bırakılır” demiştir (s. 78). Staccato tekniği çalınırken dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta temponun hızlı olmamasıdır aksi takdirde zıplayan yay tekniğine dönebilir. Staccato yavaş ve orta tempolu çalın-

dığı zaman notasyon üzerinde noktalar ilave edilir ancak hızlı tempolar da nokta yazmaya gerek yoktur (Sevsay, 2015, s.16.)



Şekil 6. Staccato tekniğinin nota üzerinde gösterilişine bir örnek (Sevcik, t.y, s. 16).

1.7. Spiccato

İtalyanca kökenli olan bu terim çarpmak, indirmek anlamında kullanılır. Spiccato tekniğinde üretilen ses ve bu üretilen sesin karakteri martele hareketine benzese de spiccatonun genel karakteri yayın her bir notada telin üzerine düşüp kalkması olarak ifade edilebilir. Genellikle yayın orta ve üçte birlik bölümünde çalınır. Ağır tempolu çalımlarda ağır bir ses elde etmek için yayın topuk bölümünde çalınabilir. (Sevsay, 2015, s.17).

François Tourte (1747-1835) yay çubuğunun içbükey eğriliğine sahip bir yay tasarlayana kadar spiccato kolayca elde edilemedi. Net bir spiccato üretmek için yay kuvvetinin çok hızlı bir şekilde “açılıp kapatılması” gerekir. Tourte yay bunu iyi idare edebilir çünkü eski tiplerin aksine katlanma veya çökme eğilimi göstermez. Bununla birlikte, tek başına sert bir yay, kaliteli spiccato üretmek için yeterli değildir. Yay kontrolünde çok kesin bir zamanlama da zorunludur. Bunun yanında hızlı spiccato kalitesi, günümüzün profesyonel yaylı çalgıcıları arasında bile büyük ölçüde farklılık göstermektedir (Guettler ve Askenfelt, 1997).

Ulucan (2005) spiccato tekniğinin doğru bir şekilde uygulanmasında sağ el işaret parmağı, başparmak ve serçe parmağın önemli rol oynadığını belirtmiştir. Ayrıca yayın tel üzerindeki duruşunun çok önemli olduğunu söy-

lemiş ve hareketin tanımına ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Yay tele dik ve köprüye paralel, yay çubuğu ise tuşeye doğru hafif yatık konumda durur. Sağ el serçe parmak yayın ağırlığını tam olarak hisseder ve dengeler. Yay ön kolun kavisli bir itme hareketiyle telin üstüne düşer. Yay tel üzerine düştükten sonra hareketini dirsekten alır ve tele geçer. Bu hareketten sonra yay hemen telden ayrılır ve havadaki yerine gelir (s.41).

Auer (1921) ise yay üzerindeki parmak ve bilek hareketinin rahat ve kontrol edilebilir olması gerektiğini belirterek spiccatoyu “yayın orta kısmında, tel üzerinde hafif ve kibarca zıplayan detaşe türü” olarak tanımlamıştır (s. 59). Sieb (2020) ise spiccatoyu 5 ayrı sınıflandırma içerisinde değerlendirmiştir: basit (temel zıplatma”, hafifçe vurmak, uçan zıplatma, yerinde sayan zıplatma ve güçlü zıplatma. (Sevsay (2015) spiccatonun enerjik dolu bir çeşidinin de “colle-spiccato” olduğunu söylemiştir. Normal spiccatoya göre daha parlak bir tınısı olduğu ve çalarken yayın tele çok yakın tutulduğu ve yayın tele temasının tıpkı yayla yapılan bir pizzicato hareketi gibi tele değmez sıçraması olarak tanımlamıştır (s. 17).



Şekil 7. Spiccato yay tekniğinin nota üzerinde gösterilişine bir örnek (Sevcik, t.y, s. 14).

1.8. Ricochet

Fransızca jete olarak adlandırılan bu teknik ile arşe telin üzerine atılır ve ilk sesin ardına, staccato benzeri 2-6 (veya daha fazla) ses aynı yöndeki yay hareketi ile sıralanır (arşe zıplatma). Sieb (2020) ricocheti yayın tele hafifçe vurması sonucu yayın hızlı ya da yavaş bir şekilde

iki ya da daha fazla zıplatılması şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca bu tekniği gerçekleştirirken sağ elin işaret parmağının yaya uyguladığı basınç kadar yayın ahşap kısmının köprüye döndürülmesi ve bütün kılların tele temas etmesi önemli bir etkindir. Oldukça zor olan bu teknik genellikle solo eserlerde kullanılır. Notasyon üzerinde gösteriminde bağ ve nota başlarına yazılan noktaların yanı sıra “jete ya da ricochet” kelimesinin de eklenmesi gerekir (Sevsay, 2015, s. 19).



Rimski-Korsakof: Şehrazat, 3. bölüm

Şekil 8. Ricochet yay tekniğinin nota üzerinde gösterilişine bir örnek (Sevsay, 2015, s. 19).

1.9. Col legno

Col legno yaylılarda yay kullanım türü: yayın ağacıyla tellere vurma veya çalma olarak tanımlanır. Yayın çitasının genellikle uç kısmının tellere vurulması ile elde edilen bu teknikte yayın ahşap kısmı çalıcıya bakacak şekilde çevrilerek kullanılır. Bazen ise bileğin dışarı doğru bükülmesi ile yayın kılları iç tarafa getirilir ve çitayla tellere vurulur. Gören (2013) solo keman repertuarında bu tekniğe çok rastlanılmadığını bunun sebebini ise “elde edilen sesin yeterince kuvvetli” olmamasına bağlamıştır. Ancak bazı bestecilerin yazdıkları eserlerde col legno tekniğine yer verdiğini de ifade etmiştir (s. 147).



Şekil 9. Col Legno yay tekniğinin nota üzerinde gösterilişine bir örnek (Piazzola, Otono Porteno).

1.10. Colle

Temelde martele hareketine benzeyen bu teknik yay telden ayrılarak çalınır. Martele hareketinden farkı notalar arasındaki süre boyunca telde beklemek yerine yay tel üzerinden kaldırılır. Yapılan vurgu martele tekniğine benzese de yayın her bir hareketi arasındaki süre en aza indirgenmiştir. Elde edilmek istenen tını, yayın yapmış olduğu etki ile sanki tel parmakla çekiliyormuş gibidir (Karadeniz, 2011, s. 68).



Şekil. 10. Colle yay tekniğinin nota üzerinde gösterilişine bir örnek (Tchaikovsky, Violin Concerto, 3. Bölüm).

1.11. Uçan Staccato

Genellikle yayın ortasında kullanılan bu teknik ile aynı yay içerisinde altı ya da daha fazla kümelenmiş notaların iterek veya çekerek çalınmasıdır. Her bir itme ve çekme hareketinden sonra yayın basıncı azaltılır ve yay serbest bırakılır. Ayrıca kümelenmiş notalardan sonra yayın tellerde zıplamasını kolaylaştırmak için parmak dikey bir şekilde konumlandırılır (Karadeniz, 2011, s. 66; Uluçan, 2005, s. 36).



Şekil 11. Uçan staccato yay tekniğinin nota üzerinde gösterilişine bir örnek. (Pining. (2019). <https://i.pining.com/originals/1d/17/92/1d1792a51b7c9b14a3b5211fc45ee0a4.jpg> sayfasından erişilmiştir)

KAYNAKÇA

- Auer, L. (1921). *Violin playing as ı teach it*. London: Duckworth & Co.
- Cooper, C. (2003). *Techniques for Teaching Spiccato and Sautille in the Studio and Classroom*, American String Teacher.
- Ergen, D. & Bilen, S. (2010). İlköğretim düzeyinde eşlikli çalışmaya dayalı keman eğitiminin entonasyon, özgüven ve tutum üzerindeki etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1, 23-32. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/39554> sayfasından erişilmiştir.
- Flesch, C. (1939) *The art of violin playing*. (Rev. ed.) New York: Carl Fischer Publ.
- Galamian, I. (1962). *Principles of violin playing and teaching*, United States: Courier Corporation.
- Guettler, K. & Askenfelt, A. (1997). *On the kinematics of spiccato bowing*, http://www.speech.kth.se/prod/publications/files/qpsr/1997/1997_38_2-3_047-052.pdf
- Gören, A. Ö. (2013). *Kemanda teknik sorunların saptanması ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. (Sanatta Yeterlik Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karadeniz, C. (2011). *Kemanda sağ el yay tekniklerinin kuramsal analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Peipert, C., Warden, D., Garnett, G. (2003). An Interface for Real-time Classification of Articulations Produced by Violin Bowing. *Proceedings of the 2003 Conference on New Interfaces for Musical Expression (NIME-03)*, Montreal, Canada.
- Pining. (2019). <https://i.pining.com/original-s/1d/17/92/1d1792a51b7c9b14a3b5211fc45ee0a4.jpg> sayfasından erişilmiştir.
- Sevcik, O. (t. y.). *Schools of Bowing Technique Opus. 2, Part. 2*.
- Sevsay, E. (2015). *Orkestrasyon. Çalgılama ve orkestralama sanatı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Shan, G., Vincent, B., Wooldridge, B., Wang, C. & Connaly, D. (2007). A frequency-based characterization of spiccato bowing in violin performance. *Sage Journals* 105(3F), 1027–1051. <https://doi.org/10.2466%2Fpms.105.4.1027-1051> sayfasından erişilmiştir.
- Sieb, C. (2020). *Bow Techniques*. <https://siegelproductions.ca/calvinsieb/bow.htm> adresinden alınmıştır.
- Stowell, R. (1990). *Violin technique and performance practice in the late eighteenth and early nineteenth centuries*. New York: Cambridge University.
- Uçan, A. (2005). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri İçin Keman Ders Kitabı, Hazırlık, Lise 1, 2, 3*. Ankara: Milli Eğitim.
- Ulucan, S. (2005). *Kemanda yay tekniğinin temel bilgileri ve gelişimi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.



Bölüm 14

TEKNOLOJİ VE SANAT EĞİTİMİ¹

Selma TAŞKESEN²

1 Bu çalışma “3d Modelleme Programları ve Figür İmajlarının Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Desen Dersi Başarılarına ve Motivasyon Düzeylerine Etkisi” adlı doktora tezinin kuramsal çerçevesinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı

Giriş

İçinde bulunduğumuz dönem, özellikleri itibari ile bilişim teknolojilerinin eğitim süreçlerine en çok entegre edildiği, etkilerinin sorgulandığı, değerlendirmeler yapılarak yeni öğrenmelerin, hatta deneyimlerin bu alanda öne çıktığı bir dönemdir. Günümüzde öğretim alanındaki sorunların çözümünde karşılaşılan zorlukları aşmada geleneksel yaklaşımların yetersiz kaldığı düşünüldüğünde; bu sorunları aşmada en etkili yaklaşımlardan biri olan bilgi teknolojilerinin sağladığı olanaklardan yararlanmak kaçınılmaz olmaktadır (Kayabaşı,2005,s.152).

İnsanlık tarihine baktığımızda ilk çağdan itibaren toplum yaşayışını etkileyen büyük gelişmelerin yaşandığını görmekteyiz. Özellikle teknolojik alandaki gelişmeler kilit diyebileceğimiz yenilikleri de beraberinde getirmiştir. Teknoloji sözcüğünün, 20. yüzyılda Avrupa’da başladığı ve tüm dünyaya yayıldığı bilinmektedir. İnsan hayatını birçok yönden etkileyen bilişim teknolojisinin gelişimi de bunlardan biridir. Bilgi çağının getirisi olan bilişim teknolojileri de teknolojiye paralel olarak sürekli bir gelişme içine girmiştir. Teknolojinin insanlık hayatına girmesiyle beraber oluşan değişiklikler toplum yaşayışının her alanında olduğu gibi eğitim alanında da hissedilmiştir. Ancak, Teknoloji, iletişim ve bilişim alanında yenilikler getirmiş olmasına rağmen ülkemizdeki eğitim alanında kullanımı son derece sınırlıdır. (Şahin, 2003, s.442). Bu sebepten dolayı; Bilim adamları her alanda olduğu gibi, eğitimde de iyileştirme çabası içerisine girmişler ve teknolojik gelişmelerin sınıf ortamına getirilmesini sağlayarak yenilikleri eğitimcilerin kullanımına sunmuşlardır (Küçükahmet, 2002, s.126). Yirmibirinci yüzyılda eğitim programlarının öğrencilere, çok yönlü, soyut, eleştirel, yaratıcı, bağımsız düşünme, problem çözme ve iletişim becerisi kazandırması yanı sıra, bilgi üretmeyi ve öğrenmeyi öğretmesi; kendilerini değerli bir insan olarak hissetme, kapasitelerine güvenme ve farklılıklara değer

vermede rehberlik etmesi beklenmektedir (Özden, 1999). Geleneksel öğretim yöntemleri doğal bir sonuç olarak öğrencilerde davranış değişiklikleri meydana getirmektedir. Fakat günümüz teknolojilerinin eğitim sisteminde kullanılmasıyla bu davranış değişikliklerinin artması ve kalıcılığının yüksek seviyelere çıkarılması sonucu beklenmektedir.

Bilgi teknolojisinin eğitim amaçlı kullanılmasını öngören öğretim yöntemlerinden biri de Bilgisayar Destekli Eğitim yöntemidir. Bilgisayar Destekli Eğitim, bilgisayarın öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisi ile birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir' (Şahin & Yıldırım, 1999). Yine Tosun (2006) Bilgisayar Destekli Öğretimde temel öğreticinin öğretmen olduğu eğitim-öğretim ortamlarında, öğretimsel içerik veya etkinliklerin bilgisayar yoluyla öğrenciye aktarıldığı öğretim yöntemi olduğunu ifade etmiştir. Bilgisayar desteği ile sağlanan öğretimsel içerik ve etkinliklerin aktarılması farklı programlarla gerçekleşmektedir. Eğitim alanında bilgisayarlaşma için dört temel gerekçe söz konusudur. Bunlar:

- Yarının bilgisayar okur-yazar toplumlarına katılabilmede temel ihtiyaç olması,
- Bireyin kariyerinde başarı sağlaması için ön gereklilik olması,
- Eğitimde verimliliği sağlaması,
- Programlamanın veya bilgisayar programlarının akli yetenekleri geliştirmesi, yönündeki düşüncelerdir (Gökdaş, 1998).

Bilgisayar teknolojisinin son yıllarda oldukça hızlı şekilde gelişmesi ve yaygınlık kazanması ile birlikte, kullanım alanları da giderek yaygınlık kazanmaktadır. Bu

kadar önemli bir teknolojik aracın eğitimde kullanılması kaçınılmaz bir hal almıştır. Bu durum, eğitim ve öğretim alanında yeniden yapılanmayı gerektirmiş ve bilgisayarın bir sunum aracı olarak kullanılmasının yanı sıra derslerin internet aracılığıyla işlendiği sanal dersliklere kadar uzanmasını da beraberinde getirmiştir (Ağım, 1991, s.11). Bu bağlamda eğitimde teknoloji kullanımının öğretime önemli ölçüde katkı sağladığını görmekteyiz. Örneğin; bilgisayarlar, öğrencilerin kazanmış olduğu bilgi ve becerileri alıştırma ve pratik yaparak pekiştirmelerini sağlayabilirler, bir etkinliği sıkılmadan defalarca verebilirler (Vural ve diğerleri, 2004, s.2842). Ataman (1996) bu konuda “eğitim kurumlarında gerçekleştirilecek eğitim ve öğretimin kalitesini belirleyecek en önemli etken, onları yetiştirecek eğitimcilerin ne ölçüde çağın gereklerine uygun olarak yeni roller üstlenebilecek biçimde yetiştirilebildiklerine bağlıdır” demiştir. Bu durumda, sürekli değişen ve gelişen dünyada mesleğinin gereklerini yerine getirmek adına kendini geliştirmek öğretmenler için bir zorunluluk olmuştur. Yirmi birinci yüzyıl öğretmeni “sürekli değişen rol beklentilerine cevap verebilecek; öğrenme teorilerini, eğitim yöntemleri ve müfredatı devamlı sorgulayıp, yeniden tasarımıylayacak” nitelikte olmalıdır (Dede, 1992). Bilgisayarın eğitimin her alanında etkin bir şekilde kullanımı ile tam öğrenmenin sağlanacağı ve başarıyı arttıran faktörler arasında yer alacağını söylemek mümkündür. Akıllı ve Seven (2014) in Lowe (2003)’den aktardığı üzere “Bilgisayar destekli hazırlanan modeller, simülasyonlar veya animasyonlar öğrenenler açısından en iyi eğitimsel program seçenekleri olabilir” ifadesi bilgisayar destekli modellerin, simülasyon ve animasyonların eğitim için önemini ifade etmektedir. Bilgisayarların işleri hem kolaylaştırdığını hem de daha etkili bir şekilde yerine getirdiğini ve ayrıca eğlenceli bir hale dönüştürdüğünü söyleyebiliriz (Seferoğlu, 2003, s.1).

Gelişen teknoloji, sosyal hayatımızın yanı sıra eğitim biçimimizi değiştirirken, çağdaş sanatta, sanatçının işle-

vi ve konumunda da büyük değişiklikler olmuştur. İçinde bulunduğumuz yüzyılda birçok alanda olduğu gibi bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak eğitim teknolojileri ve yöntemlerinde de değişiklikler olmuş ve bu durum çağdaş sanat eğitimi anlayışlarına yansımıştır. Tepecik (2002) İnsan düşüncesinin mükemmel bir buluşu olarak nitelendirdiği bilgisayarların, bilinmesi ve kullanılması gerektiğini önerirken; bunları kullanacak zeki ve bilgili insanlara ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bu değerlendirme ile sanatçı ya da tasarımcı yeteneğinin, uygulama becerisinin ve duyarlılığının önemine işaret edilmektedir.

Eğitimin her alanında bilgi teknolojilerinin önemli olduğu gibi sanat eğitimin de önemi yadsınamaz düzeydedir. Günümüzde sanat eğitimcisi yetiştiren bölümlerin anabilim dallarında bilişim dünyasının fırsatları kısmi ve lokal olarak kullanılmaktadır (Özbudun, 2009, s.200). Sanat eğitimcilerinin, öğrencilerine sanatsal çalışmalarında bilgi teknolojilerinden faydalanmayı öğretmeleri için geçerli sebepleri olduğu açıktır. Kurtuldu ve Ayaydın, (2011) Gelecek kuşaklara sanatın gerekliliğini ve anlamını açıklayacak olan kişiler hiç kuşkusuz geleceğin sanat eğitimcileri olacak olan şimdinin resim-iş öğretmenliği öğrencileridir. Geleceğin sanat eğitimcilerinin hızla değişen bilgisayar teknolojisine ayak uydurabilmesi için şimdiki teknolojiyi çok iyi kavramış olmaları gerekir, şimdi iyi bir temel kurulmazsa mesleğe başlayan sanat eğitimcileri yenilikleri takip edemeyecektir. Bu durumda ise öğretmen öğrenen, öğrenci ise öğreten durumuna düşebilecektir demişlerdir. Sönmez (2005, s.77)' e göre öğretmen çağdaş bilim, sanat ve düşünün temsilcisi olmalıdır; çünkü bu tür değerlerle ülkeyi çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkarabilir.

Teknolojiden yararlanılarak yapılan sanat çalışmaları, sanatçılar için yeni bir ifade biçimi olmaktadır. Bu yeni sanatsal araç bir iletişim biçimi olarak, internet kullanma imkânını da sanatçılara ve sanat eğitimcilerine sunmakta-

dır. Eğitimciler, önceki yıllarda interneti sadece merakla karışık e-mail, telnet, vb. metin ortamı programları için kullanırlarken, bugün bu teknolojiyi eğitim ortamının bir parçası, ders materyallerinin hazırlanması ve ilgili literatürü tarayarak bilgiyi güncelleme vb. amaçlara yönelik olarak kullandıkları görülmektedir (Bülbül,1998).

Teknolojinin daima sanat dünyasına yeni ufuklar açtığı düşünüldüğünde plastik sanatların bir çok dalının yeni teknolojik gelişmelerden büyük ölçüde etkilendiği görülmektedir. 20. yüzyılda bir sanat dalı olarak gelişmeye başlayan fotoğraf görsel sanatlara bir alternatif değil, yerine göre faydalı bir öğe olarak nitelendirilmiştir. Resimler, fotoğraftan, sanatsal çalışmalarını oluşturarak bir yardımcı olarak faydalanmışlardır. Diğer taraftan fotoğraf makinesinin icadıyla sanat alanına kazandırdıklarının beraberinde bir de başlı başına fotoğraf sanatı doğmuştur. Bu gelişmeler ile 1960'larda teknoloji odaklı video sanatı doğarken, süreç içerisinde gelişen teknoloji modern makineler aracılığı ile hareketli heykeller ve resimde belirli ifadelerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Günümüze geldiğinde ise bilgisayar teknolojisi merkezli dijital sanatın ortaya çıktığı ve geliştiği görülmektedir. Dünyanın birçok ülkesinde eş zamanlı olarak kabuk değiştiren sanat anlayışı ile bilgisayara ve teknolojiye bağlı farklı sanat dalları ortaya çıkmış ve buna bağlı olarak kimi sanatçılar teknolojik araçlardan oldukça yaygın bir biçimde yararlanmaya başlamışlardır. Bu durumla beraber artık sanatçı kavramı eski geleneksel tanımının yerine çağımızın gereği multi disipline sahip, birçok donanımı bir arada bulunduran ve bunun yanı sıra bilgisayar teknolojisini en iyi kullanan kişi olarak tanımlanmaktadır. Bilgisayar teknolojisini çalışmalarında kullanan sanatçılar gün geçtikçe artmaktadır. Sanal ortamların yanı sıra, galerilerde sergilenen dijital sanat eserleri ve dijital sanat uygulamaları sürekli gelişimine devam etmektedir. Zor (2008) Sanatçılar sanat eseri meydana getirmede yeni tek-

nolojilerin kullanımı sanatçıya yeni olanaklar sağlıyor ise sanatta teknoloji kullanımını eleştirmek artık geçerliliğini yitirmiştir diye ifade etmiş ve bu bağlamda eğitimde teknolojiden ne kadar yararlanmalıyız ve teknoloji eğitim ilişkisini nasıl ele almalıyız soruları aklımıza gelmektedir demiştir. Bilgisayar teknolojisi bir tasarımın işlevsel hale dönüşmesinde ilginç olasılıklar yaratır, daha etkili daha hızlı tasarımlar yapılmasına olanak sağlar. Bilgisayarlar el yöntemi ile başarılması zor olan şekil, doku, renk, perspektif, hacim ve animasyonların çeşitliliğine izin verirler. Yaratma sürecini değiştiren bilgisayarlar kullanıcıya yaratma sürecinde olanaklar vererek yeni oluşumlara hızla ulaşılmasını sağlar (Bolükoğlu,2002).

Dijital sanat mevcut durumunda kendi içinde etkinlikler yapmaktadır fakat, gelecekte bu sanat anlayışının tüm sanat dallarını etkileyeceği düşüncesi vardır fakat bazı sanat çevrelerinin teknoloji zamanla sanatı yok edecek düşüncesinin tersine teknoloji ile sanat yeniden doğmuş, öne çıkmış ve insan ile iç içe geçmiştir.

Tunalı(2000) ‘ya göre:

- Bilgi çağının sanatı Rönesanstan beri gelen geleneksel naturalizm ve soyut sanat diyalektiğinin dışında gelişecektir. Bu anlamda sanat anti-konvensiyel, yeni bir sanat olacaktır.

- Bilgi çağının sanatı üniversal bir akıl ve küresel bir bütünleşme içinde yöresellik ve ulusallık kimliğini giderek yitirecektir.

- Ama bütün bu değişmelere ve biçim değiştirmelerine karşın, sanat, toplumlar için yine temel bir kültür eksenini oluşturmayı sürdürecektir.

Bundan yirmi yıl önce üniversitelerin teknoloji laboratuvarlarında ancak gerçekleşebileceği düşünülen bir bilim kurgudan ibaret sayılan bilgisayar destekli imgeleme günümüzde kaçınılmaz bir hale gelmiştir (Bowen, 2003, s. 220).

Öğretimde yaygın olarak kullanılmaya başlanan yeni geliştirilmiş araç, gereç ve materyaller eğitim hayatına büyük kolaylıklar sağlamıştır. Günümüzde bilgi çağı da etkin rol oynayan bilgisayarlar, birçok alanda olduğu gibi sanat eğitiminin de vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Görsel sanatların öğretiminde ise eğitim teknolojileri kullanıldığı zaman, öğrencilerin yaratıcılıkları için önemli olan görsel algılama yetileri gelişir ve sanatla ilgili bilgileri daha da artabilir. Bu da onların daha özgün ve nitelikli çalışmalar ortaya koymalarına yardımcı olur (Özsoy, 2004, s.2645). Bu sebepten dolayı Güzel Sanatlar Eğitiminin, çağdaş eğitim kavramı ve uygulamaları içinde, bilim ve teknik eğitiminin yanında özel bir yeri vardır (San, 1990). Eğitim teknolojilerinin sanat eğitiminde kullanılması, bu derslerde yaygın bir biçimde görsel materyaller kullanılmasından dolayı oldukça fazla önem taşımaktadır (Özsoy, 2004, s. 2640). Çalışmasını sınırsız ortam içerisindeki veriler kapsamında değerlendiren öğrenci, yine aynı ortamda çalışmasını değiştirebilir, geliştirebilir, özgünleştirebilir. Çok seçenek, çok deneme fırsatı, sonuca ulaşmada sanat eğitimi sürecindeki bireyin yaratıcı kapasitesini arttırabilmektedir (Yılmaz ve Ünal, 2002). Bu açıdan bakıldığında teknolojik araçların sanat eğitiminde kullanılmasına karşı çıkmak günümüz teknolojisini reddetmektir diyebiliriz. Bunun yerine teorik derslerde olduğu kadar uygulama derslerinde de bilgisayardan veri göstericiye, internetten uydu kanallı televizyon yayınına geniş bir yelpazede teknolojiden yararlanarak görsel sanatlar öğretimini zengin içerikli, etkili ve kalıcı uzun süren bir hale getirmek gerekir (Özsoy, 2004, s.2647) Sanatçının eserlerini oluşturma sürecinde birçok faktör, yani çevre, kullanılan teknolojik araçlar, sanatçının düşünsel yaklaşımları nasıl değişken ise, sanat eğitimcisi açısından eğitim ortamında da, eldeki değişken verilerle yapılacak eğitim tasarımı da değişkenlik gösterebilir. Önemli olan eğitmenin bu ortamda, yaratım sürecinde olduğu gibi birçok çözümler üretebilmesi ve bunlardan en verimli olanını seçebilmesidir (Bölükoğlu,2003).

Sonuç

Sonuç olarak sanat, eğitim ve teknoloji üçgeninde, teknolojinin sürekli gelişmesi sanat dünyasına yeni boyutlar kazandırmakta ve bunun bir getirisi olarak da plastik sanatlar, teknolojik gelişmelerden büyük oranda etkilenmektedir. Gelişen ve değişen sanat anlayışı günümüz sanat eğitiminde de etkili olmaktadır. Teknolojik araçların sanat eğitiminde kullanılması öğrencilerin çalışma sınırlılığını esnetmekte onlara deneme ve üretme süreçlerinde yeni ufuklar açmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine ve teknoloji sayesinde sahip oldukları yeni olanaklar ile motivasyonlarına büyük ölçüde katkı sağladığını söylemek mümkündür.

KAYNAKÇA

- Ağım, C. (1999). *Bilgisayar destekli problem çözüm teknikleri eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Akıllı, M.& Seven, S. (2014). 3D Bilgisayar modellerinin akademik başarıya ve uzamsal canlandırmaya etkisi: atom modelleri. *Turkish Journal of Education*. 3(1), 11-23
- Ataman, A. (1996). Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine öğretim elemanı yetiştirilmesi ve eğitimde toplam kalite yönetimi. *Yeni Türkiye*, 2 (7), 382-389
- Bowen, T. (2003). Making art in a digital/cyberculture: exploring the dialectic between the manual creator and the digital self, *Digital Creativity*, 14(4), 219-227.
- Bölükoğlu, H. (2002). Bilgi çağında eğitim fakültelerinde resim-iş eğitiminin genel bir değerlendirmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 247-259
- Bölükoğlu, H. (2003). Grafik tasarım atölye eğitiminde grup eleştirisi ve bir değerlendirme uygulaması. *Gazi Sanat Dergisi*, 3(3), 25-39.
- Bülbül, H. İ. (1998) Öğretim elemanlarının İnternet'i kullanma eğilimleri. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi bildirileri, Cilt II*.
- Dede, C. (1992) Education in the twenty-first century, *The ANNALS of The American Academy of Political and Social Sciences*. 552(2) 104-116.
- Gökdaş, İ. (1998) Bilgisayar eğitimi öğretim teknolojisi. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Cilt II*.
- Kayabaşı, Y. (2005) Sanal Gerçeklik Ve Eğitim Amaçlı Kullanılması The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET ISSN: 1303-6521, 4 (3) Article 20, 151
- Kurtuldu, M.K. & Ayaydın, A. (2011) Resim-iş ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayar teknolojisi kullanımına yönelik yaklaşımlarını karşılaştırılması. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 7(13), 387-395

- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Özbudun, H. (Şubat, 2009). *Sanat eğitimci yetiştiren kurumların akreditasyonu için multimedya özellikli bilgisayar ağı: accrediartnet*. 11. Akademik Bilişim Konferansında sunulmuş Bildiri, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa
- Özden, Y. (1999) . *Öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Özsoy, V. (2004). Resim-İş Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojisi Kullanımı Konusundaki Tutumları. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, bildirileri*, Cilt IV.
- San, İ. (Eylül, 1990) *Güzel Sanatlar Eğitimi Grubu Raporu. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Değerlendirme Raporları (Rapor no:165)* A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Ankara.
- Seferoğlu, S. (2003). Öğretmenlerin Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı İle İlgili Görüşleri.
- www.hacettepe.edu.tr/adresinden alınmıştır.
- Sönmez, V. (2005), *Öğretmen yetiştirmede ve atamada yeni bir model*, Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Şahin, İ. (2003). Küreselleşme, dijital teknoloji ve eğitimde yeni yaklaşımlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 38-47.
- Şahin, T.Y.&Yıldırım, S. 1999: “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme”, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tepecik, A. (2002a). *Grafik sanatlar tarih, tasarım, teknoloji*. Ankara: Detay.
- Tosun, N. (2006). *Bilgisayar Destekli Ve Bilgisayar Temelli Öğretim Yöntemlerinin*,
- Öğrencilerin Bilgisayar Dersi Başarısı Ve Bilgisayar Kullanım Tutumlarına Etkisi : “Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği”* Yüksek lisans Tezi. Edirne

- Tunalı, İ. (2000). Dünyanın Yeni Epistemolojik Anlamı Ve Sanata Yansıması. *Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi. Bilgi Çağı ve Sanat VI. Ulusal Sanat Sempozyumu bildirileri*, 190.
- Vural, T., Çoruh, E., Çivitci, Ş., Ağaç, S. & Çileroğlu, B. (2004). *Bilişim teknolojilerinin moda tasarımı eğitimi-nde kullanılmasına yönelik örnek bir çalışma*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yılmaz, S. D. & Ünal, T. (Mayıs,2002) *Toplumsal yaşayışa katkıları kapsamında sanat eğitimi' nin önemi ve sanat öğretmenlerinin teknolojik gelişim dahilinde değişen rolü*. Türkiye'de Sanat Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme, Gazi Üniversitesinin Eğitimde 75.yılı Sanat Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara
- Zor, A (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre web tabanlı bilgisayar destekli sanat eğitimi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Bölüm 15

KEMAN EĞİTİMİNDE VİBRATO ÖĞRETİMİNİN VİBRATO SIKLIĞI VE VİBRATO GENLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ¹

Koray ÇELENK²

-
- 1 Bu çalışma, “Keman Öğretiminde Vibrato Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma (Gazi Üniversitesi Örneği)” başlıklı Doktora Tezi’nden türetilmiştir.
- 2 Dr. Öğr. Ü., Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü, koraycelenk@atauni.edu.tr

Giriş

Bütün insanlar kendilerine özgü özelliklerle belli bir toplum içinde doğar, büyür ve bu toplumun kültürüyle yoğrularak gelişirler. “İnsanın dünyaya geldiği toplum içinde sağlıklı olarak yaşayabilmesi, fizyolojik (beslenme, korunma gibi), sosyal ve psikolojik (sevme, sevilme, gruba ait olma gibi) ihtiyaçlarının dengeli olarak karşılanmasıyla mümkündür” (Öztürk, 2007, s. 1). İnsanın bu ihtiyaçlarının en önemlilerinden birisi de müziktir. En yalın anlatımıyla, “Müzik, belli bir amaç ve yöntemle, belli bir güzellik anlayışına göre işlenerek birleştirilmiş seslerden oluşan estetik bir bütündür” (Uçan, 1994, s. 10).

Müziğin en önemli boyutlarından biri de eğitimidir. “İçinde yaşadığı toplumdaki diğer insanlarla iletişim kurma yollarını geliştirmeye başlayan insanın, öğrendiklerini başka insanlara ve kendi çocuklarına öğretme çabasına girişmesi doğaldır. Bu girişimler eğitim denilen süreci ortaya çıkarmıştır” (Çilenti, 1979, s. 7).

Müziğin eğitim boyutunun olması, müzik eğitimini de uygulanması gereken bir dal olarak ortaya çıkarmıştır. Müzik Eğitimi de kendi altında pek çok dala ayrılmaktadır. Bu dalların en önemlilerinden biri de çalgı eğitimi ve bununla bağlantılı olarak keman eğitimidir. Keman eğitiminde öğretim süreci içerisinde sağ elde detache, legato, staccato, martele, spiccato, ricochet v.b. yay tekniklerinin ya da becerilerin, sol elde ise pozisyon değiştirme, entonasyon, çift ses çalma, flajole, glissando, vibrato v.b. tekniklerin ya da becerilerin öğrenciye kazandırılması amaçlanır. Bu beceriler kazandırılmadan keman eğitiminin amacına ulaştığı söylenemez. Kazandırılması gereken bu becerilerin en önemlilerinden birisi de, keman çalmada sol elin en önemli fonksiyonlarından birisi olan vibratodur.

Vibrato, keman icrasında standart karakteristiklerden birisidir. Vibratonun keman ton üretimindeki önemini vur-

gulayan pedagoglardan Cheslock (1931), vibratonun her keman virtüözü tarafından kişinin ustalığının göstergesi olarak kullanıldığını belirtmiştir. (s. 7). Seashore (1936) iyi bir vibratoyu, genellikle ses yüksekliği ve tınının aynı frekanslı ve eş zamanlı titreşimlerinin aynı ana denk gelmesiyle oluşan ve tona hoş bir zenginlik, incelik ve esneklik veren bir ses titreşimi olarak tanımlamıştır (s. 56). Seashore (1936) ayrıca, ton kalitesini artırmak için kemanda vibrato kullanımını destekleyerek, tüm çalgılarda yapılan vibratoların, insan sesindeki vokal vibratonun bir taklidi olduğunu ve kemancının, insan sesinin zenginlik, incelik ve esneklik özelliklerini, kemanda ürettiği tona kazandırmayı amaçladığını belirtmiştir. (s. 60). Lamb (1990)' a göre bir sol el fonksiyonu olan vibrato, icra yeteneğine öncülük eden bir faktör olarak entonasyondan sonra ikinci derecede önemlidir. Lamb vibratoyu, tel üzerinde parmağın ileri ve geri salınım hareketi olarak tanımlamış ve vibratonun sesi değiştirmedığını, aksine ona bir güzellik kattığını vurgulamıştır (s. 55). Irvine (1991) ve Harper (1996) ise vibratonun, müzikal bir cümlelerin duygusal zirvesini artırdığını; bireyin sanatsal kişiliğini yansıtan, düşünceleri ve duyguları aktaran ileri düzey bir teknik olduğunu belirtmişlerdir.

Keman eğitiminde ve dolayısıyla keman ton üretiminde vibratonun kullanımı, keman çalmanın temel unsurlarından ve öğrenciye kazandırılması gereken en önemli davranışlardan birisidir. Vibrato, çalıcının işitsel algısına bağlı olarak ve ton üretiminin fizyolojik özelliklerini göz önünde bulundurarak öğretilir. İlgili literatürde yurt dışında konuya yönelik pek çok araştırma ve çalışma bulunmasına rağmen, vibrato öğretimine yönelik olarak ülkemizde bu konunun kısır kaldığı ve hem öğrencilere hem de öğretmenlere kılavuzluk edecek yayınların çok az olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, bugün bile vibrato öğretimi için hem yurt içi hem de yurt dışındaki metotlar çok sınırlı kalmış ve mevcut metotların çoğunda ise,

öğretim için kapsanan konular genellikle gam kalıpları, konum değiştirme ve yay teknikleri olmuş; ancak vibrato ya yeterince yer verilmemiştir.

Mevcut keman eğitiminde müzik öğretmenliği lisans ders programı içeriklerine bakıldığında, vibratonun sadece üçüncü sınıf ikinci dönemde ele alındığı, keman eğitimi içerisinde en önemli boyutlardan birisini oluşturan vibrato öğretimine gereken önemin verilmediği ve eğitmenlerin vibratoyu öğrencilerine sistemli planlanmış bir şekilde değil, genellikle kendi yöntemleri yoluyla, kendi öğretmenlerinden gördükleri şekilde aktardığı ya da öğrencilerin bunu kendileri deneyerek gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmektedir.

Bu noktadan hareketle araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen egzersizler kullanılarak uygulanan bir vibrato öğretiminin vibratoyu gerçekleştirme davranışı üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada cevap aranan problem cümlesi “yapılan ses analizi sonucunda vibrato öğretiminin vibrato sıklığı (frekans) ve vibrato genliği (perde değişimi) üstündeki etkisi ne ölçüdedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma deneysel yöntem dahilinde gerçekleştirilmiştir. Kaptan (1998)’a göre deneysel yöntem, “dikkatle kontrol edilmiş koşullar altında, belirli bir etkiye, harekete (girdi) karşılık nasıl bir tepkinin, davranışın (çıkıtı) meydana geleceğini saptamaya yönelmiş bir süreçtir. Araştırmacı belirli etkileri, yolları ya da çevresel koşulları değiştirerek, ayarlayarak, kontrol ederek; objelerin, bireylerin (denek) davranışlarının nasıl etkilendiğini, değiştiğini gözler ve anlamaya çalışır” (s, 74).

Araştırmada tek gruplu ön test-son test deseni kullanılarak öğrencilerin vibrato frekansları (sıklıkları) ve vibrato genliklerini (perde değişimi) tespit etmek amacı

ile bilgisayarlı ses analizi yapılmıştır. Ses analizi sonucunda elde edilen veriler grafiklerle gösterilmiş ve tablolaştırılarak sonuçlar ortaya koyulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı lisans 2. ve lisans 3. Sınıfta öğrenim gören 10 keman öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada literatür taraması yapılarak konuyla ilgili yerli ve yabancı kaynaklar (kitap, makale, tez vb.) taranmış ve ayrıca online veri tabanları ile de veri toplanmıştır. Öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerini yapabilmek için vibratonun kolaylıkla ve açık şekilde gösterilebileceği 4 etüt uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiş ve ön testte deney grubu öğrencilerine çaldırılarak ses kayıtları alınmıştır. Kayıtlar tamamlandıktan sonra, araştırmacı tarafından oluşturulan vibrato egzersizleri, haftada bir saat olmak üzere deney grubundaki tüm öğrencilere sekiz haftada toplam sekiz saat bireysel çalışma olarak uygulanmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra, belirlenen 4 etüt son test ölçümü için deney grubuna tekrar çaldırılarak ses kayıtları alınmıştır. Bu kayıtlar, vibratoya yönelik frekans (sıklık) ve genlik (perde değişimi) analizlerinin yapılabilmesi için, öğrenci ismine göre ön test ses kayıt ve son test ses kayıt başlıkları altında bilgisayar ortamında dosyalanarak ses analizi için hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin vibrato frekansları (sıklıkları) ve vibrato genliklerini (perde değişimi) tespit etmek amacıyla, uygulamalardan alınan ses kayıtları Adobe Audition 3.0 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizde, ses kayıtları öğrenci ismine göre sırayla Adobe Audition 3.0 yazılımına aktarılarak vibrato yapılan Mi (E4) ve Fa (F4) notalarından kesitler alınmış ve bu kesitler üstünde vibratoya ilişkin frekans ölçümleri yapılmıştır. Ölçümlerde Mi (E4) = 330 Hz ve Fa (F4) =

350 Hz ses frekanslarından 1 saniyelik süre değerinde yaklaşık 10 milisaniyelik süre atlamaları içerisinde artı ve eksi yöndeki en yüksek ve en düşük sapmalar tespit edilmiş ve 1 saniyelik süre değeri içerisindeki bu 10 milisaniyelik atlamaların süre (sn) ve frekans (Hz) değerleri Microsoft Excel yazılımına aktarılmıştır. Microsoft Excel’de, belirli formüller kullanılarak öğrencilerin vibrato frekansları (sıklıkları) ve vibrato genlikleri (perde değişimleri) tespit edilmiştir.

Vibrato genliği (perde değişimi) parmağın belirli bir nota üzerinde yaptığı salınımın, asıl notaya göre ne ölçüde tizleşip ne ölçüde pestleştiğini göstermektedir. Vibrato genliğini belirlemek için kullanılan değer “Cent” tir. Cent değerinin belirlenmesi için kullanılan formül ise **$[1200 * \log(\text{salınım frekansı} / \text{vibrato yapılan sesin gerçek frekansı})]$** dir. “Cent denilen birim, sekizliyi tam 1200 eşit parçaya bölerek elde edilir. Çünkü batı müziğinde kullanılan tanpere kromatik dizide sekizli aralığı içinde birbirine eşit 12 yarım ses vardır. Yarım seslerin her biri tam 100 cent olarak düşünülürse, sekizli aralığı 1200 cent olur” (Zeren, 2007, s. 298). Literatürdeki ölçütlere göre 100 cent yarım sesi ya da küçük ikili aralığını, 50 cent bir çeyrek tonu ifade etmektedir. Pedagoglara göre, vibrato hareketinin ortalama genişliği ya da genliği, yaklaşık olarak bir çeyrek ton ya da 50 cent civarında olmalıdır (Doscheck, 1968; Fischbach, 1998; Lucktenberg, 1994; Rolland, 2000). Vibrato genliği üstüne yapılan deneysel çalışmalarda ise, vibrato genliğinin 26 cent’ten 100 cent’e kadar değişiklik gösterdiği belirlenmiştir (Hollinshead (1932)’e göre 52 cent; Reger (1932)’e göre 48-38 cent; Small (1936)’a göre 44 cent; Geringer ve Allen (2004)’a göre 30 cent). Araştırmada, öğrencilerin vibrato salınımlarının cent değerleri hesaplanarak asıl sestene ne ölçüde kayma gerçekleştiği ve bu kaymanın normal bir vibrato salınımı ölçüleri içerisinde olup olmadığına bakılmıştır. Vibrato yapılan seste (+) ve (-) yöndeki cent değerleri

tespit edilmiş ve en yüksek değerden en küçük değer çıkarılarak vibrato genliği bulunmuştur.

Vibrato frekansı (sıklığı) ise, Önen (2007)'e göre, bir saniye içindeki titreşim ya da çevirim (cycle) sayısı olarak tanımlanmıştır. Frekans için birim değer olarak (Hz) kullanılmıştır (s. 23). Fischbach (1998) ve Kazez (1987), pedagogların ortak görüşüne göre bir öğrencinin vibrato sıklığının ortalama olarak saniyede 4 ile 10 Hz veya 4 ile 10 c.p.s (saniyedeki salınım sayısı) arasında değiştiğini belirtmişlerdir. Kazez (1987)'e göre, isteme bağlı oluşan bir vibratonun maksimum sıklığı 7 Hz'den veya 7 c.p.s'den daha azdır. Araştırmada, vibrato frekansını (sıklığı) belirlemek için, 1 saniyelik süre değeri içindeki yaklaşık 10 milisaniyelik (1 santisaniye) süre atlamaları ve bu süre atlamalarındaki "cent" cinsinden perde değişimlerine ait dağılım grafikleri çıkarılmış ve bu grafiklerde "cent" değerlerine ait eğrilerin sıfır noktası ile bitiş noktası arasındaki tepe noktalarının süre farkları alınarak bu farklar arasındaki tepe noktaları sayılmış ve 1 saniyelik süreye göre oranlanarak her öğrencinin vibratoya ait saniyedeki salınım sayısı (sıklığı) belirlenmiştir. Oranlamada kullanılan formül ise, **[1 / sıfır noktası ile bitiş noktası arasındaki tepe noktalarının süre farkı * sıfır noktası ile bitiş noktası arasındaki tepe noktası sayısı (salınım sayısı)]** dır. Elde edilen bu veriler, salınım grafikleri de verilerek tablolaştırılmış ve yorumları yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Ön Test-Son Test Vibrato Frekansı (Sıklığı) ve Vibrato Genliği (Perde Değişimi) Ses Analizi Sonuçları

Deney Grubu	Ön Test Son Test	Mi (E4)		Fa (F4)		Ortalama	Ortalama
		(Hz)	(Cent)	(Hz)	(Cent)	(Hz)	(Cent)
Denek 1	Ön Test	1.68	2.78	1.97	3.81	1.82	3.30
	Son Test	4.53	17.62	5.23	17.14	4.88	17.38
Denek 2	Ön Test	2.46	6.33	2.04	4.35	2.25	5.34
	Son Test	4.77	36.15	4.89	36.05	4.83	36.10
Denek 3	Ön Test	1.76	7.70	2.08	11.15	1.92	9.42
	Son Test	4.73	37.73	4.09	37.85	4.41	37.79
Denek 4	Ön Test	1.64	8.10	1.24	3.50	1.44	5.80
	Son Test	4.56	33.88	5.40	35.11	4.98	34.49
Denek 5	Ön Test	2.35	4.30	2.13	5.26	2.24	4.78
	Son Test	5.46	34.33	5.89	34.25	5.67	34.90
Denek 6	Ön Test	2.00	4.49	2.23	2.68	2.11	3.58
	Son Test	4.42	35.79	5.28	28.10	4.85	31.94
Denek 7	Ön Test	1.43	2.70	1.79	3.96	1.61	3.33
	Son Test	4.28	30.88	4.21	32.11	4.24	31.49
Denek 8	Ön Test	1.67	7.18	1.67	3.57	1.67	5.34
	Son Test	4.93	27.28	4.60	29.10	4.76	28.19
Denek 9	Ön Test	1.43	9.75	1.59	4.64	1.51	7.19
	Son Test	5.16	30.53	5.34	30.76	5.25	30.64
Denek 10	Ön Test	2.39	4.90	2.11	5.25	2.25	5.07
	Son Test	4.92	26.76	4.81	24.69	4.86	25.72

Tablo 1’ de görüldüğü gibi yapılan ses analizi sonucunda ön testte, Denek 1’in Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 1.68 Hz ve vibrato genliğinin 2.78 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 1.97 Hz ve vibrato genliğinin 3.81 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 1.82 Hz ve

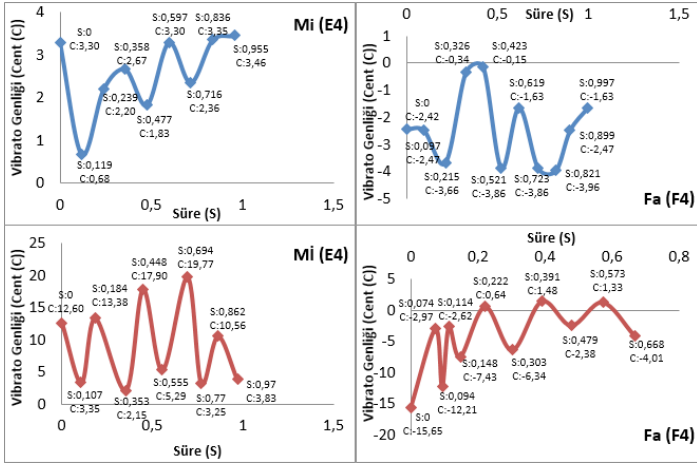
ortalama vibrato genliğinin de 3.30 cent olduğu; Denek 2'nin Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 2.46 Hz ve vibrato genliğinin 6.33 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 2.04 Hz ve vibrato genliğinin 4.35 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 2.25 Hz ve ortalama vibrato genliğinin de 5.34 cent olduğu; Denek 3'ün Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 1.76 Hz ve vibrato genliğinin 7.70 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 2.08 Hz ve vibrato genliğinin 11.15 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 1.92 Hz ve ortalama vibrato genliğinin de 9.42 cent olduğu; Denek 4'ün Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 1.64 Hz ve vibrato genliğinin 8.10 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 1.24 Hz ve vibrato genliğinin 3.50 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 1.44 Hz ve ortalama vibrato genliğinin de 5.80 cent olduğu; Denek 5'in Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 2.35 Hz ve vibrato genliğinin 4.30 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 2.13 Hz ve vibrato genliğinin 5.26 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 2.24 Hz ve ortalama vibrato genliğinin de 4.78 cent olduğu; Denek 6'nın Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 2.00 Hz ve vibrato genliğinin 4.49 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 2.23 Hz ve vibrato genliğinin 2.68 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 2.11 Hz ve ortalama vibrato genliğinin de 3.58 cent olduğu; Denek 7'nin Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 1.43 Hz ve vibrato genliğinin 2.70 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 1.79 Hz ve vibrato genliğinin 3.96 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 1.61 Hz ve ortalama vibrato genliğinin de 3.33 cent olduğu; Denek 8'in Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 1.67 Hz ve vibrato genliğinin 7.18 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 1.67 Hz ve vibrato genliğinin 3.57 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 1.67 Hz ve ortalama vibrato genliğinin de 5.34 cent olduğu; Denek 9'un Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 1.43 Hz ve vibrato genliğinin 9.75 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 1.59 Hz ve vibrato genliğinin 4.64 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 1.51 Hz ve ortalama

ma vibrato genliğinin de 7.19 cent olduğu ve Denek 10'un Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 2.39 Hz ve vibrato genliğinin 4.90 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 2.11 Hz ve vibrato genliğinin 5.25 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 2.25 Hz ve ortalama vibrato genliğinin de 5.07 cent olduğu tespit edilmiştir. Burada vibrato genlikleri için cent değerlerine bakıldığında, ön testte cent değerlerinin bir koma kadar dahi olmadığı ve gözlenen vibrato salınımının çok küçük bir salınım olduğu görülmektedir.

Yapılan ses analizi sonucunda son testte ise, Denek 1'in Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 4.53 Hz ve vibrato genliğinin 17.62 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 5.23 Hz ve vibrato genliğinin 17.14 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 4.88 Hz ve ortalama vibrato genliğinin de 17.38 cent olduğu; Denek 2'nin Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 4.77 Hz ve vibrato genliğinin 36.15 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 4.89 Hz ve vibrato genliğinin 36.05 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 4.83 Hz ve ortalama vibrato genliğinin de 36.10 cent olduğu; Denek 3'ün Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 4.73 Hz ve vibrato genliğinin 37.73 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 4.09 Hz ve vibrato genliğinin 37.85 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 4.41 Hz ve ortalama vibrato genliğinin de 37.79 cent olduğu; Denek 4'ün Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 4.56 Hz ve vibrato genliğinin 33.88 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 5.40 Hz ve vibrato genliğinin 35.11 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 4.98 Hz ve ortalama vibrato genliğinin de 34.49 cent olduğu; Denek 5'in Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 5.46 Hz ve vibrato genliğinin 34.33 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 5.89 Hz ve vibrato genliğinin 34.25 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 5.67 Hz ve ortalama vibrato genliğinin de 34.90 cent olduğu; Denek 6'nın Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 4.42 Hz ve vibrato genliğinin 35.79 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 5.28 Hz ve vibrato genliğinin 28.10 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 4.85 Hz ve ortalama vibrato genliğinin de 31.94 cent olduğu; Denek

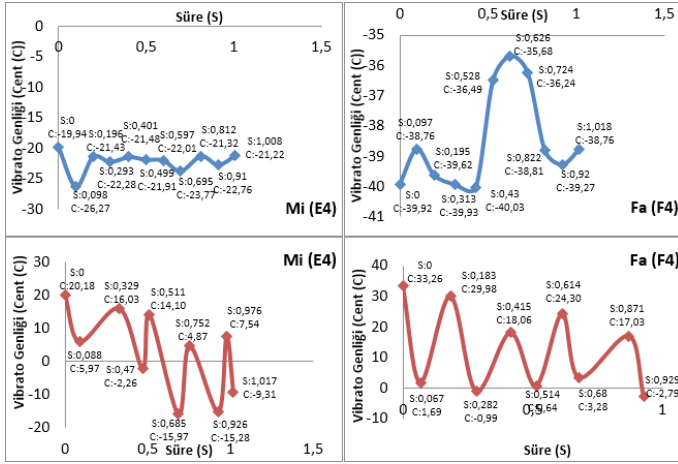
7'nin Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 4.28 Hz ve vibrato genliğinin 30.88 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 4.21 Hz ve vibrato genliğinin 32.11 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 4.24 Hz ve ortalama vibrato genliğinin de 31.49 cent olduğu; Denek 8'in Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 4.93 Hz ve vibrato genliğinin 27.28 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 4.60 Hz ve vibrato genliğinin 29.10 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 4.76 Hz ve ortalama vibrato genliğinin de 28.19 cent olduğu; Denek 9'un Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 5.16 Hz ve vibrato genliğinin 30.53 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 5.34 Hz ve vibrato genliğinin 30.76 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 5.25 Hz ve ortalama vibrato genliğinin de 30.64 cent olduğu ve Denek 10'un Mi (E4) sesinde vibrato frekansının 4.92 Hz ve vibrato genliğinin 26.76 cent, Fa (F4) sesinde vibrato frekansının 4.81 Hz ve vibrato genliğinin 24.69 cent olduğu, ortalama vibrato frekansının 4.86 Hz ve ortalama vibrato genliğinin de 25.72 cent olduğu tespit edilmiştir. Burada vibrato genlikleri için cent değerlerine bakıldığında, son testte bir vibrato salınımı elde edilebildiği görülmektedir.

Her bir deneğin vibrato frekansları için salınım grafikleri aşağıda oluşturularak ön test ve son test arasındaki salınım farkı daha açık şekilde gösterilmeye çalışılmıştır.



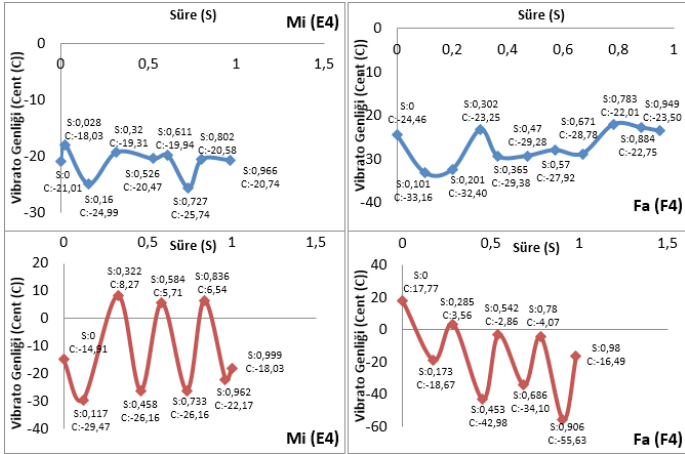
Grafik 1. Denek 1 Ön Test-Son Test Mi (E4) ve Fa (F4) Vibrato Salınım Grafiği

Denek 1'in ön testte vibrato frekansı için salınım grafiklerine bakıldığında, başlangıç ve bitiş arasındaki iki tepe noktası arası süre farkları alınarak, bu süre farkları arasındaki tepe noktaları sayılıp saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 1.82 c.p.s. (Hz) gibi çok düşük bir değer ortaya çıkmaktadır ($1.82 \text{ c.p.s. (Hz)} < 4-10 \text{ c.p.s. (Hz)}$). Son testte ise, saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 4.88 c.p.s. (Hz) gibi bir değer elde edilmektedir. Bu değer bir saniyedeki vibrato frekansı için uygun bir değer olarak görülmektedir ($4 \text{ Hz} < 4.88 \text{ Hz} < 10 \text{ Hz}$). Bu açıklamalardan, Denek 1'in ön teste göre son testte vibrato frekansı (sıklığı) ve vibrato genliği (perde değişimi) değerlerinde gözle görülür bir artış olduğu görülmektedir.



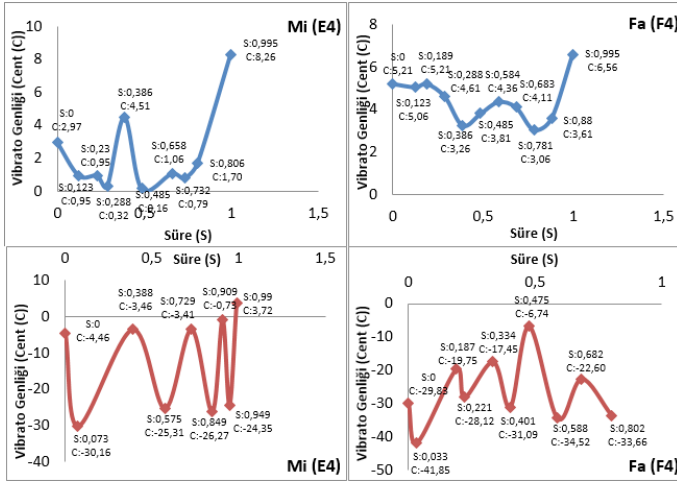
Grafik 2. Denek 2 Ön Test-Son Test Mi (E4) ve Fa (F4) Vibrato Salınım Grafiği

Denek 2'nin ön testte vibrato frekansı için salınım grafiklerine bakıldığında, başlangıç ve bitiş arasındaki iki tepe noktası arası süre farkları alınarak, bu süre farkları arasındaki tepe noktaları sayılıp saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 2.25 c.p.s. (Hz) gibi çok düşük bir değer ortaya çıkmaktadır ($2.25 \text{ c.p.s. (Hz)} < 4-10 \text{ c.p.s. (Hz)}$). Son testte ise, saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 4.83 c.p.s. (Hz) gibi bir değer elde edilmektedir. Bu değer bir saniyedeki vibrato frekansı için uygun bir değer olarak görülmektedir ($4 \text{ Hz} < 4.83 \text{ Hz} < 10 \text{ Hz}$). Bu açıklamalardan, Denek 2'nin ön teste göre son testte vibrato frekansı (sıklığı) ve vibrato genliği (perde değişimi) değerlerinde gözle görülür bir artış olduğu görülmektedir.



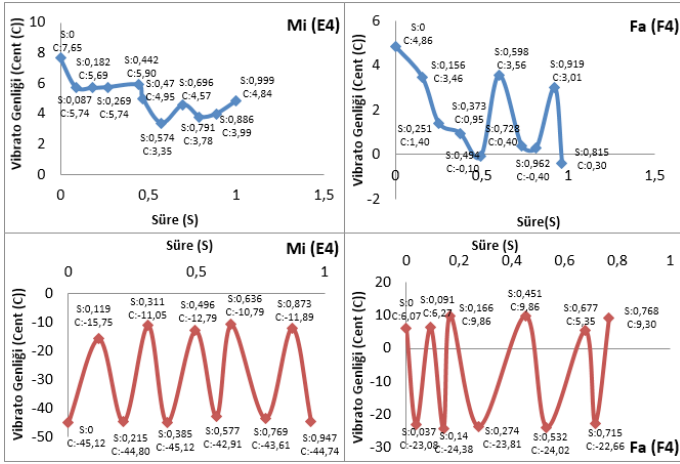
Grafik 3. Denek 3 Ön Test-Son Test Mi (E4) ve Fa (F4) Vibrato Salınım Grafiği

Denek 3'ün ön testte vibrato frekansı için salınım grafiklerine bakıldığında, başlangıç ve bitiş arasındaki iki tepe noktası arası süre farkları alınarak, bu süre farkları arasındaki tepe noktaları sayılıp saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 1.92 c.p.s. (Hz) gibi çok düşük bir değer ortaya çıkmaktadır (1.92 c.p.s. (Hz) < 4-10 c.p.s. (Hz)). Son testte ise, saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 4.41 c.p.s. (Hz) gibi bir değer elde edilmektedir. Bu değer bir saniyedeki vibrato frekansı için uygun bir değer olarak görülmektedir (4 Hz < 4.41 Hz < 10 Hz). Bu açıklamalardan, Denek 3'ün ön testte göre son testte vibrato frekansı (sıklığı) ve vibrato genliği (perde değişimi) değerlerinde gözle görülür bir artış olduğu görülmektedir.



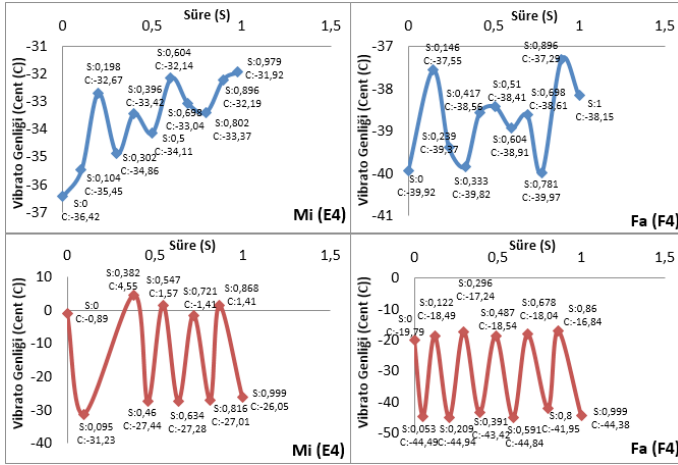
Grafik 4. Denek 4 Ön Test-Son Test Mi (E4) ve Fa (F4) Vibrato Salınım Grafiği

Denek 4'ün ön testte vibrato frekansı için salınım grafiklerine bakıldığında, başlangıç ve bitiş arasındaki iki tepe noktası arası süre farkları alınarak, bu süre farkları arasındaki tepe noktaları sayılıp saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 1.44 c.p.s. (Hz) gibi çok düşük bir değer ortaya çıkmaktadır ($1.44 \text{ c.p.s. (Hz)} < 4\text{-}10 \text{ c.p.s. (Hz)}$). Son testte ise, saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 4.98 c.p.s. (Hz) gibi bir değer elde edilmektedir. Bu değer bir saniyedeki vibrato frekansı için uygun bir değer olarak görülmektedir ($4 \text{ Hz} < 4.98 \text{ Hz} < 10 \text{ Hz}$). Bu açıklamalardan, Denek 4'ün ön testte göre son testte vibrato frekansı (sıklığı) ve vibrato genliği (perde değişimi) değerlerinde gözle görülür bir artış olduğu görülmektedir.



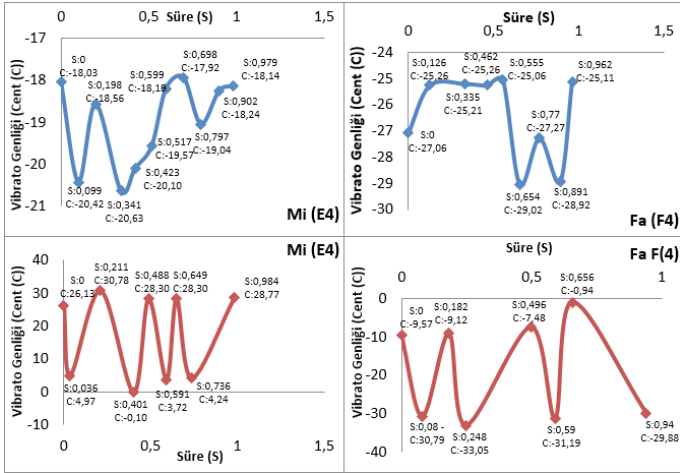
Grafik 5. Denek 5 Ön Test-Son Test Mi (E4) ve Fa (F4) Vibrato Salınım Grafiği

Denek 5'in ön testte vibrato frekansı için salınım grafiklerine bakıldığında, başlangıç ve bitiş arasındaki iki tepe noktası arası süre farkları alınarak, bu süre farkları arasındaki tepe noktaları sayılıp saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 2.24 c.p.s. (Hz) gibi çok düşük bir değer ortaya çıkmaktadır ($2.24 \text{ c.p.s. (Hz)} < 4\text{-}10 \text{ c.p.s. (Hz)}$). Son testte ise, saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 5.67 c.p.s. (Hz) gibi bir değer elde edilmektedir. Bu değer bir saniyedeki vibrato frekansı için uygun bir değer olarak görülmektedir ($4 \text{ Hz} < 5.67 \text{ Hz} < 10 \text{ Hz}$). Bu açıklamalardan, Denek 5'in ön testte göre son testte vibrato frekansı (sıklığı) ve vibrato genliği (perde değişimi) değerlerinde gözle görülür bir artış olduğu görülmektedir.



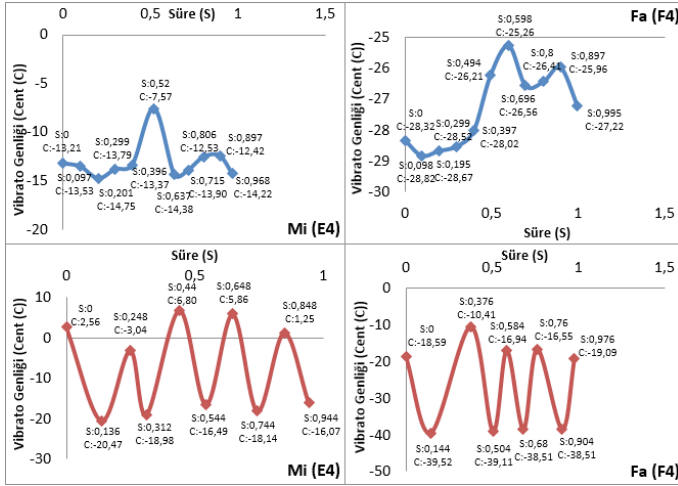
Grafik 6. Denek 6 Ön Test-Son Test Mi (E4) ve Fa (F4) Vibrato Salınım Grafiği

Denek 6'nın ön testte vibrato frekansı için salınım grafiklerine bakıldığında, başlangıç ve bitiş arasındaki iki tepe noktası arası süre farkları alınarak, bu süre farkları arasındaki tepe noktaları sayılıp saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 2.11 c.p.s. (Hz) gibi çok düşük bir değer ortaya çıkmaktadır ($2.11 \text{ c.p.s. (Hz)} < 4-10 \text{ c.p.s. (Hz)}$). Son testte ise, saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 4.85 c.p.s. (Hz) gibi bir değer elde edilmektedir. Bu değer bir saniyedeki vibrato frekansı için uygun bir değer olarak görülmektedir ($4 \text{ Hz} < 4.85 \text{ Hz} < 10 \text{ Hz}$). Bu açıklamalardan, Denek 6'nın ön testte göre son testte vibrato frekansı (sıklığı) ve vibrato genliği (perde değişimi) değerlerinde gözle görülür bir artış olduğu görülmektedir.



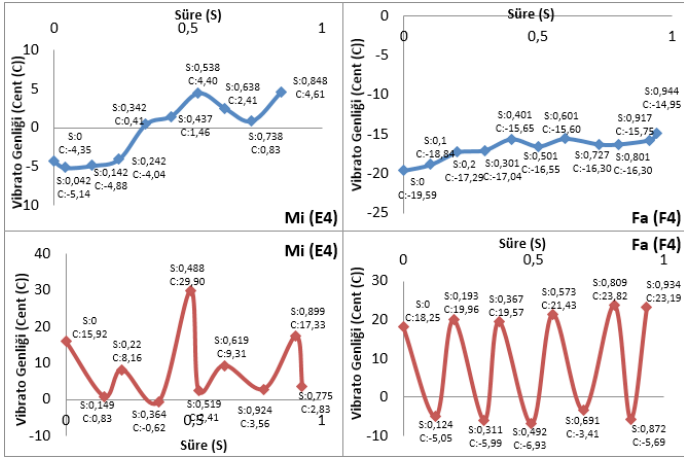
Grafik 7. Denek 7 Ön Test-Son Test Mi (E4) ve Fa (F4) Vibrato Salınım Grafiği

Denek 7'nin ön testte vibrato frekansı için salınım grafiklerine bakıldığında, başlangıç ve bitiş arasındaki iki tepe noktası arası süre farkları alınarak, bu süre farkları arasındaki tepe noktaları sayılıp saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 1.61 c.p.s. (Hz) gibi çok düşük bir değer ortaya çıkmaktadır ($1.61 \text{ c.p.s. (Hz)} < 4\text{-}10 \text{ c.p.s. (Hz)}$). Son testte ise, saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 4.24 c.p.s. (Hz) gibi bir değer elde edilmektedir. Bu değer bir saniyedeki vibrato frekansı için uygun bir değer olarak görülmektedir ($4 \text{ Hz} < 4.24 \text{ Hz} < 10 \text{ Hz}$). Bu açıklamalardan, Denek 7'nin ön testte göre son testte vibrato frekansı (sıklığı) ve vibrato genliği (perde değişimi) değerlerinde gözle görülür bir artış olduğu görülmektedir.



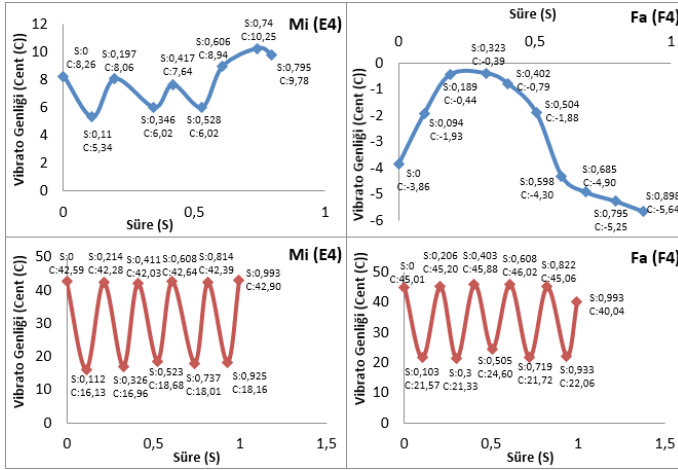
Grafik 8. Denek 8 Ön Test-Son Test Mi (E4) ve Fa (F4) Vibrato Salınım Grafiği

Denek 8'in ön testte vibrato frekansı için salınım grafiklerine bakıldığında, başlangıç ve bitiş arasındaki iki tepe noktası arası süre farkları alınarak, bu süre farkları arasındaki tepe noktaları sayılıp saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 1.67 c.p.s. (Hz) gibi çok düşük bir değer ortaya çıkmaktadır ($1.67 \text{ c.p.s. (Hz)} < 4-10 \text{ c.p.s. (Hz)}$). Son testte ise, saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 4.76 c.p.s. (Hz) gibi bir değer elde edilmektedir. Bu değer bir saniyedeki vibrato frekansı için uygun bir değer olarak görülmektedir ($4 \text{ Hz} < 4.76 \text{ Hz} < 10 \text{ Hz}$). Bu açıklamalardan, Denek 8'in ön testte göre son testte vibrato frekansı (sıklığı) ve vibrato genliği (perde değişimi) değerlerinde gözle görülür bir artış olduğu görülmektedir.



Grafik 9. Denek 9 Ön Test-Son Test Mi (E4) ve Fa (F4) Vibrato Salınım Grafiği

Denek 9'un ön testte vibrato frekansı için salınım grafiklerine bakıldığında, başlangıç ve bitiş arasındaki iki tepe noktası arası süre farkları alınarak, bu süre farkları arasındaki tepe noktaları sayılıp saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 1.51 c.p.s. (Hz) gibi çok düşük bir değer ortaya çıkmaktadır ($1.51 \text{ c.p.s. (Hz)} < 4-10 \text{ c.p.s. (Hz)}$). Son testte ise, saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 5.25 c.p.s. (Hz) gibi bir değer elde edilmektedir. Bu değer bir saniyedeki vibrato frekansı için uygun bir değer olarak görülmektedir ($4 \text{ Hz} < 5.25 \text{ Hz} < 10 \text{ Hz}$). Bu açıklamalardan, Denek 9'un ön testte göre son testte vibrato frekansı (sıklığı) ve vibrato genliği (perde değişimi) değerlerinde gözle görülür bir artış olduğu görülmektedir.



Grafik 10. Denek 10 Ön Test-Son Test Mi (E4) ve Fa (F4) Vibrato Salınım Grafiği

Denek 10'un ön testte vibrato frekansı için salınım grafiklerine bakıldığında, başlangıç ve bitiş arasındaki iki tepe noktası arası süre farkları alınarak, bu süre farkları arasındaki tepe noktaları sayılıp saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 2.25 c.p.s. (Hz) gibi çok düşük bir değer ortaya çıkmaktadır ($2.25 \text{ c.p.s. (Hz)} < 4-10 \text{ c.p.s. (Hz)}$). Son testte ise, saniyedeki salınım sayısı hesaplandığında ortalama olarak 4.86 c.p.s. (Hz) gibi bir değer elde edilmektedir. Bu değer bir saniyedeki vibrato frekansı için uygun bir değer olarak görülmektedir ($4 \text{ Hz} < 4.86 \text{ Hz} < 10 \text{ Hz}$). Bu açıklamalardan, Denek 10'un ön testte göre son testte vibrato frekansı (sıklığı) ve vibrato genliği (perde değişimi) değerlerinde gözle görülür bir artış olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, deney grubu öğrencilerinin tamamının ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, vibrato öğretiminden önce, deney grubundaki öğrencilerin vibrato frekansları (sıklık) ve vibrato genlikleri (perde değişimi)

bir vibrato hareketi oluşturmamayacak kadar düşükken, vibrato öğretimi sonrası bu öğrencilerin vibrato frekansları (sıklık) ve vibrato genlikleri (perde değişimi) ideal bir vibrato oluşturabilecek düzeyde değerlere ulaşmıştır. Bu sonuç, deney grubundaki öğrencilerin vibrato frekansları (sıklık) ve vibrato genliklerinde (perde değişimi) gözlenen bu değişimlerin, vibrato öğretimine bağlı olduğunu gösterir niteliktedir.

Sonuç

Araştırmada, vibrato öğretiminin öğrencilerin vibratoyu gerçekleştirebilme davranışları üstünde olumlu etkiler yarattığı, uygulama öncesi öğrencilerin vibrato frekansları (sıklık) ve vibrato genlikleri (perde değişimi) bir vibrato hareketi oluşturmamayacak kadar düşükken, uygulama sonrası bu öğrencilerin vibrato frekansları (sıklık) ve vibrato genliklerinin (perde değişimi) ideal bir vibrato oluşturabilecek düzeyde değerlere ulaştığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda vibrato öğretiminin, öğrencilerin vibrato frekansları ve vibrato genliklerini önemli ölçüde etkilediği ve bu değerlerin uzmanlar tarafından kabul edilen ideal bir vibratonun değerlerine çok yakın olduğu sonucu çıkarılmaktadır.

Keman eğitiminde vibrato öğretimi önemli aşamalardan biridir. Literatür incelendiğinde, yaylı çalgı eğitimi alanındaki otoritelerin, vibratonun çalgı eğitimi müfredatının önemli bir parçası olduğu konusunda hem fikir olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, Oppelt (1981) ve Applebaum (1965), vibrato öğretiminin uzun süre ertelenmemesi gerektiğini ve vibrato öğretimine keman eğitiminin en geç ikinci yılında başlanması gerektiğini savunmuşlardır. Dillon ve Kriechbaum (1978), yaylı çalgılarda öğrencilere vibratonun öğretilmesi için günlük 5 ile 10 dakikalık bir zaman ayrılmasını önermişlerdir. Shepherd (2004), vibrato ile ilgili araştırmalarda önde gelen pedagogların ilklerinden olan Siegfried Eberhardt'ın,

1910 yılında yalnızca vibrato üzerine yazılmış ilk kitap olan “Violin Vibrato: Its Mastery and Artistic Use” adlı kitabında, vibrato öğretiminin gerekliliğini ve vibrato için hazırlık egzersizlerinin önemini vurguladığını belirtmektedir.

Yirminci yüzyıl başlarında Leopold Auer ve Carl Flesch gibi keman eğitmenleri, temel olarak vibratonun iki tipini tanımlayarak geçmişte yapılan çalışmalardan daha detaylı bir şekilde, doğru bir vibrato için gerekli olan hareketleri tanımlamaya başlamışlardır. Auer (1921) ve Flesch’ e (1939) göre, ağır vibrato ve hızlı vibrato olarak adlandırılan bu iki tip vibrato, kol, el ve parmağın farklı fiziksel hareketleriyle üretilmektedir. Shepherd (2004)’e göre, Dr. D. C. Dounis, Carl Flesch’ in görüşlerini benimsemiş; ancak buna ek olarak, kendisinin tıp eğitiminden dolayı vibrato öğretimine daha fizyolojik bir bakış açısı getirmiş ve Eberhardt’ tan bu yana vibrato öğretimi için hazırlık egzersizlerini kullanan ilk kişi olmuştur. Leland (1982)’a göre, Ivan Galamian, Juilliard Müzik Okulu’nda öğrencilerine kol, bilek ve parmak olmak üzere üç tip vibratoyu öğretmiş ve müzikal fikirleri en iyi şekilde ifade etmek için hız, yoğunluk ve genişlik gibi büyük bir paleti oluşturan vibratoyu geliştirmeye çalışmıştır. Lindley (2000)’e göre, Paul Rolland, bazı hareket egzersizleri kullanarak vibrato üretimi ile ilgili bilgileri iletmiş ve vücudun doğal hareketleri taklit edilerek yapılan hareketleri önererek vücutta ve kolda gerginliği azaltmaya çalışmıştır. Rolland aynı zamanda, enstrümandan bağımsız olarak ilk kez vibrato için gerekli olan hareketleri egzersizlere dönüştürerek öğrencilere uygulamış ve değişik hızlarda vibratoyu geliştirmek için metronomla ritmik çalışmaları kullanmıştır. Juilliard Müzik Okulu’nda bir öğretmen olan Dorothy DeLay da vibrato hareketi esnasında eli rahatlatmak için armoniklerle yapılan egzersizleri kullanmış ve Paul Rolland’ a benzer şekilde değişik hızda, yoğunlukta ve genişlikte yapılan vibratoyu geliştirmek için

metronomla ritmik çalışmaları uygulamıştır. Starr (1976)'a göre, Shinichi Suzuki ise, anadil metodunu kullanarak çok küçük çocuklara keman öğretimini geliştirmiştir. Basamak basamak eğitimi içeren bu metot çok küçük yaştaki çocukları, müziğin ifade amaçları için vibratonun kullanımını gerektiren artistik bir düzeyde geliştirmeyi sağlamıştır. Bu sayede bireyin kemanda vibrato üretmeden önce, enstrümandan bağımsız olarak yapılan hazırlık egzersizleri, giderek enstrüman üstünde yapılmaya başlanmıştır. Hazırlık egzersizleri, yirminci yüzyılda önde gelen yaylı çalgı eğitimcileri arasında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. İlk önce vibrato hareketi yapar gibi kemandan bağımsız olarak yapılan egzersizler ortaya konulmuş, bunu keman kullanılarak, ancak yay olmadan yapılan egzersizler izlemiş ve son olarak, sol el vibrato yaparken, yay kullanımı da devreye girmiştir (Applebaum, 1986; Collins, 1962; Lamb, 1990; Dillon ve Kreichbaum 1978).

1960'lardan bu yana farklı sınıflara yönelik metotlar vibratoyla ilgili egzersizleri kapsamaktadır. Müller ve Rusch (1962), 2 ve 3 numaralı kitaplarının ön bölümünde fotoğraflardan oluşmuş vibrato için hazırlık egzersizlerine yer vermişlerdir. Wisniewski ve Higgins (1976), birinci kitaplarının orta bölümünde vibrato hazırlık egzersizlerini tanıtmış ve ikinci kitaplarında bu beceriyi pekiştirmek için gerekli olan çalışmaları sürdürmüşlerdir. Anderson ve Frost (1986), 2 ve 3 numaralı kitaplarında zaman zaman trill hareketleri, sol el pizzicatosu, parmak kaydırma hareketleri, değişik ritimler kullanarak tel üstünde cilalama hareketi benzeri salınım hareketlerini içeren vibrato egzersizlerine yer vermişlerdir. Allen, Gillespie ve Hayes (1997), kitaplarında öğrencinin elini keman gövdesinin yanındaki kavisli bölüme yerleştirerek vibrato öğretimine başlamaya dair egzersizlere yer vermişlerdir. Gazda ve Stoutamire (1997), ikinci kitaplarının son bölümünde, enstrümana sadece parmak ucu ve başparmağı temas ettirerek ve armonik bir ses etrafında teli cilalamış gibi parmağı tel üstünde kaydırarak vibratonun çalışılabileceğini

belirtmişlerdir. Ayrıca, vibratoda doğru bir el hareketinin sağlanabilmesinde öğrencilere yardım etmek için lastiğe benzeyen küçük bir topun kullanılmasını önermişlerdir.

Pedagojik çalışmaların eksikliğinden dolayı, yirminci yüzyıldan önce vibrato sistematik bir şekilde öğretilmemiştir. Son yüzyılda, vibratonun nasıl öğretileceğinin keşfedilmesi şaşırtıcı bir gelişme olmuştur (Klose, 1989). Şu anda, bir öğrencinin bu beceriyi kazanabilmesinin, sadece belirli bir eğitim uygulanarak başarılabileceğine inanılmaktadır (Wendt ve Fidler, 1989; Waller, 1950).

Yirminci yüzyıl vibrato pedagojisine yönelik bu genel bakış açısı, keman çalmada vibratonun önemli bir unsur olduğunu ve doğru bir vibrato elde etmek için uygun bir eğitimin hazırlık egzersizleriyle geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Bu egzersizler, diğer keman egzersizleri ile daha da desteklenerek, vibrato için doğru kas gruplarını çalıştıracak uygun hareketleri üretmeye yönelik birer altyapı oluşturmaktadır. Ayrıca bu egzersizler, daha güçlü bir müziksel ifade aracı olarak, bir kemancının vibrato tipleri ile ilgili ufkunu genişletmektedir.

Bu nedenle, vibratoyu geliştirme süreci öğrenci çabalarına bırakılmamalı, sistemli ve planlanmış şekilde eğitmen desteğiyle yürütülmelidir. Keman eğitmenleri öğretim sürecinde bu beceriyi geliştirmeye yönelik egzersizlerden faydalanmalı ve öğrencide doğru bir vibrato becerisinin oluşması için vibrato öğretimine, öğrencinin vibratoya ihtiyaç duyduğu ve ufak denemeler yaptığı anda başlanılmalıdır. Keman eğitiminde, vibrato öğretimine yönelik olarak yaşanan güçlüklerin en aza indirgenmesi bakımından, keman eğitimi için bundan sonra oluşturulacak metot kitaplarında vibratoya yönelik olarak hazırlanmış egzersizlere de yer verilerek, bu tür etüt ve alıştırma eğitim ve öğretime kazandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Allen, M., Gillespie, R., & Hayes, P. T. (1997). *Essential technique for strings: Intermediate technique studies*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation.
- Anderson, G. E., & Frost, R. S. (1986). *All for strings: Book 2-3*. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.
- Applebaum, S. (1965). Improving the standards of string class teaching. *String Problems: Player and paucity* (s. 46-52) içinde. New York: Syracuse University Press.
- Applebaum, S. (1986). *The art and science of string performance*. USA: Alfred Publishing Company.
- Auer, L. (1921). *Violin teaching as I Teach it*. New York: Dover Publication. Erişim adresi: http://imslp.org/wiki/Violin_Playing_as_I_Teach_It_%28Auer,_Leopold%29
- Cheslock, L. (1931). *Introductory study on violin vibrato*. Research Studies in Music no. 1. Baltimore, MD: Peabody Conservatory of Music. Erişim adresi: <https://www.worldcat.org/title/introductory-study-on-violin-vibrato/oclc/4704634>
- Collins, G. (1962). *Violin teaching in class: A handbook for teachers*. New York: Oxford University Press.
- Çilenti, K. (1979). *Eğitim teknolojisi-kavramlar, araç ve yöntemler, merkezler*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Dillon, J. A., & Kriechbaum, C. B. (1978). *How to design and teach a successful school string and orchestra program*. San Diego: Kjos West/Neil A. Kjos, Jr., Publications.
- Doschek, A. (1968). Some physical aspects of the vibrato. *American String Teacher Journal*, 18(3), 19-22. doi: <https://doi.org/10.1177/000313136801800308>
- Fischbach, G. (1998). The birth of a vibrato. *American String Teacher Journal*, 48(4), 28-35. doi: <https://doi.org/10.1177/000313139804800404>
- Flesch, C. (1939). *The art of violin playing (Vols.1-2)*. New York: Carl Flesch.

- Gazda, D., & Stoutamire, A. (1997). *Spotlight on strings. Level 1. Teacher Score/Keyboard*. San Diego, CA: Kjos.
- Geringer, J. M., & Allen, M. L. (2004). An analysis of vibrato among high school and university violin and cello students. *Journal of Research in Music Education*, 52(2), 167-178. doi: <https://doi.org/10.2307/3345438>
- Harper, K. (1996). Two-finger vibrato. *American String Teacher Journal*, 46(3), 65-68.
- Hollinshead, M. T. (1932). A study of the vibrato in artistic violin playing. C. E. Seashore (Ed.). *University of Iowa studies in the psychology of music: Vol. 1. The vibrato* (s. 281-388) içinde. Iowa: University of Iowa Press.
- Irvine, J. (1991). The violist's vibrato: Developing variety in speed and width. *American String Teacher Journal*, 41(2), 63-64. doi: <https://doi.org/10.1177/000313139104100215>
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tek ışıık Web Ofset Tesisleri.
- Kazez, D. (1987). An objective look at string instrument vibrato. *American String Teacher Journal*, 37(3), 33-34).
- Klose, R. (1989). Concepts in teaching vibrato. *American String Teacher Journal*, 39(3), 36-37). doi: <https://doi.org/10.1177/000313138903900316>
- Lamb, N. (1990). *Guide to teaching strings*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers.
- Leland, V. (1982). *The Dounis principles of violin playing*. New York: Joseph Patelson Music House Ltd.
- Lindley, K. M. (2000). *Violin and viola master classes with master artist-teacher Dorothy Delay: An analyses of technique and process with accompanying videotapes and transcripts* (Doktora Tezi). The University of Iowa, USA. Erişim adresi: <https://www.worldcat.org/title/violin-and-viol-a-master-classes>
- Lucktenberg, J. (1994). Developing violin vibrato. *The Instrumentalist*, 48(10), 32-41. Erişim adresi: <https://openmusiclibrary.org/article/452201/>

- Müller, F. J., & Rusch, H. W. (1962). *Müller Rusch string method (Vol. II)*. Park Ridge, IL: Kjos.
- Oppelt, R. (1981). Introducing, correcting, and developing vibrato. *American String Teacher Journal*, 31(3), 38-40. doi: <https://doi.org/10.1177/000313138103100313>
- Önen, U. (2007). *Ses kayıt ve müzik teknolojileri*. İstanbul: Çitlembik Yayınları.
- Öztürk, M. (2007). *Öğretimi planlama-uygulama ve değerlendirme*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Reger, S. N. (1932). The string instrument vibrato. *The Studies in The Psychology of Music: Vol. 1. The Vibrato* (s. 305-343) içinde. Iowa: University of Iowa Press.
- Rolland, P. (2000). *Basic principles of violin playing*. (2nd Ed.). USA: Clara Rolland.
- Seashore, C. E. (1936). *Psychology of the vibrato in voice and instrument*. In *Studies in the Psychology of Music: Vol. 3*. Iowa: University of Iowa Press.
- Shepherd, L. B. (2004). *Video instruction for teaching string vibrato to intermediate students* (Doktora Tezi). University of Iowa, USA. Erişim adresi: http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=845715021&SrchMode=1&sid=1&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1284062090&c_lentId=41522
- Small, A. M. (1936). An objective analysis of artistic violin performance. *University of Iowa studies in the psychology of music: Vol. 4. Objective analysis of musical performance* (s. 172-231) içinde. Iowa: University of Iowa Press.
- Starr, W. (1976). *The Suzuki violinist: A guide for teachers and parents*. Knoxville, TN: Kingston Ellis Press.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Waller, G. (1950). Stringed instrument vibrato. *The Instrumentalist*, 5, 40-42. Erişim adresi: <https://openmusiclibrary.org/article/450742/>

- Wendt, C., & Fidler, D. (1989). Teaching vibrato to cello students. *American String Teacher Journal*, 39(1), 58-60.
doi: <https://doi.org/10.1177/000313138903900121>
- Wisniewski, T., & Higgins, J. (1976). *Learning unlimited string program*. Winona, MN: Hal Leonard Publishing Corp.
- Zeren, A. (2007). *Müzik fiziği*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Ek 1. Vibrato Öğretimine Yönelik Egzersiz Örnekleri



Şekil 1. Nefes Egzersizleri



Şekil 2. Sol El/Kol Esnekliği İçin Egzersiz



Şekil 3. Parmak Değiştirme Egzersizleri



Şekil 4. Parmak Açma İçin Egzersiz



Şekil 5. Parmak Serbestliği İçin Egzersiz



Şekil 6. Parmakların Dikey ve Yatay Hareketleri İçin Egzersiz



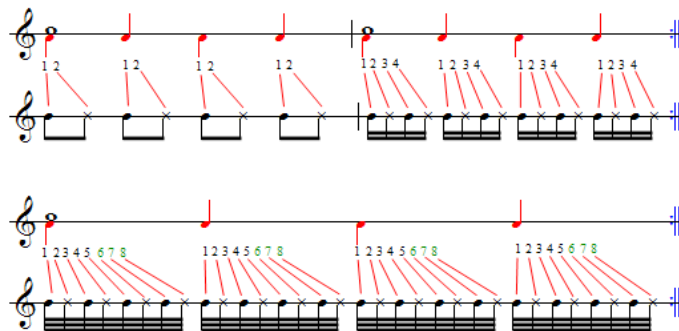
Şekil 7. Parmak Güçlendirme Egzersizleri



Şekil 8. Parmak Güçlendirme İçin Pizzicato Egzersizleri



Şekil 9. Yaysız Ritmik Salınım Egzersizleri



Şekil 10. Ritmik Vuruşlarla Vibrato Hareketi



Şekil 11. Kol Vibratosu İçin Parmak Kaydırma Egzersizleri



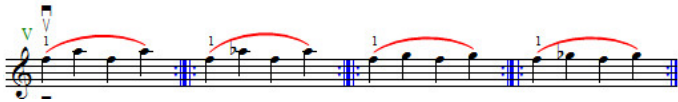
Şekil 12. Kol Vibratosu İçin Konum Değiştirme Egzersizleri



Şekil 13. Kol ve Bilek Vibratosu İçin Parmak Yuvarlama Egzersizleri



Şekil 14. Kol ve Bilek Vibratosu İçin Parmak Yaylandırma Egzersizleri



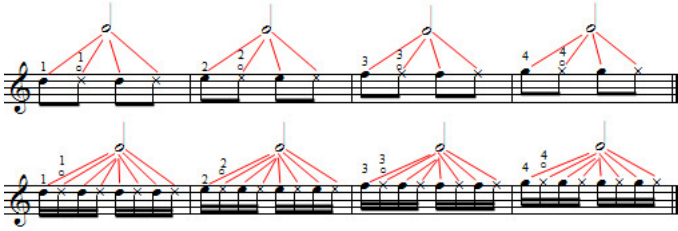
Şekil 15. Bilek Vibratosu İçin Parmak Pozisyonu Egzersizleri



Şekil 16. Bilek Vibratosu İçin Parmak Kaydırma Egzersizleri



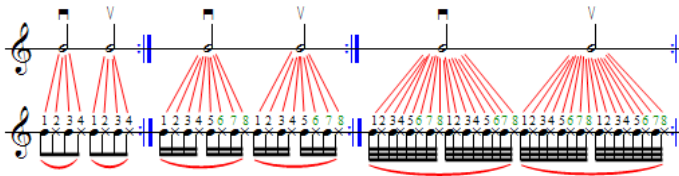
Şekil 17. Bilek Vibratosu İçin Konum Değiştirme Egzersizleri



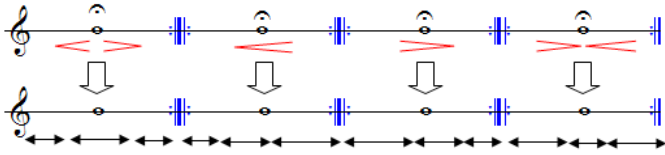
Şekil 18. Parmak Vibratosu İçin Salınım Egzersizleri



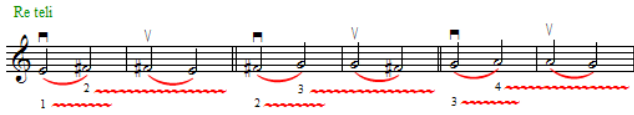
Şekil 19. Dördüncü Parmakla Vibratoya Yönelik Egzersiz



Şekil 20. Vibrato Hızını Değiştirmeye Yönelik Egzersizler



Şekil 21. Vibrato Genişliğini Değiştirmeye Yönelik Egzersizler



Şekil 22. Vibrato Bağ (Sürekliliği) İçin Egzersiz

EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA AKADEMİK ÇALIŞMALAR

gece
kitaplığı

www.gecekitapligi.com



/gecekitapligi



/gecekitapligi



/gecekitap



9 786257 912068