

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ

Prof. Dr. İsmail ÇELİK

Alanında Araştırmalar
ve Değerlendirmeler

EĞİTİM BİLİMLERİ

Haziran 2025

İmtiyaz Sahibi • Yaşar Hız
Genel Yayın Yönetmeni • Eda Altunel
Yayına Hazırlayan • Gece Kitaplığı
Editörler • Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ
Prof. Dr. İsmail ÇELİK

Birinci Basım • Haziran 2025 / ANKARA

ISBN • 978-625-388-408-6

© copyright
Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan
hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Gece Kitaplığı
Adres: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak Ümit Apt
No: 22/A Çankaya/ANKARA Tel: 0312 384 80 40

www.gecekitapligi.com
gecekitapligi@gmail.com

Baskı & Cilt
Bizim Buro
Sertifika No: 42488

Eğitim Bilimleri Alanında Araştırmalar ve Değerlendirmeler

Haziran 2025

Editörler:

Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ

Prof. Dr. İsmail ÇELİK

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

FORMASYON VE EĞİTİM FAKÜLTELERİNE GİRİŞTE UYGULANAN BARAJ PUANINA İLİŞKİN GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Zühal DİNÇ ALTUN, Hayri BOSTAN, Abdulaziz DEMİR.....1

BÖLÜM 2

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI OKULLARDA NELER YAŞANIYOR? AZ ÖĞRENCİ ÇOK SINIF

Ümit GÖZEL, Sinan BAYIK19

BÖLÜM 3

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK FARKLILAŞTIRILMIŞ EĞİTİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Sare KÜÇÜK, Elif ERTEM AKBAŞ.....45

BÖLÜM 4

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE İMGE OLUŞUM SÜRECİNİN ÖNEMİ

Sibel ADAR CAN, Ayşe BOLAT65



BÖLÜM

1

FORMASYON VE EĞİTİM FAKÜLTELERİNE GİRİŞ- TE UYGULANAN BARAJ PUANINA İLİŞKİN GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Zühal DİNÇ ALTUN¹

Hayri BOSTAN²

Abdulaziz DEMİR³

1 Doç.Dr. Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Trabzon, Türkiye. E-mail: zdincaltun@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3122-5160.

2 Görsel Sanatlar Öğretmeni, Ortahisar Halk Eğitimi Merkezi, Trabzon, Türkiye. E-mail: hayribostan@gmail.com, ORCID: 0009-0009-4270-1722.

3 Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Trabzon, Türkiye. E-mail: abdulazizdemirart@gmail.com, ORCID: 0009-0004-1955-8095.

GİRİŞ

Eğitim, bireyin yaşamı boyunca gelişimini sürdürebilmesi ve topluma uyum sağlayabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri kazanmasını amaçlayan dinamik bir süreçtir. Bu süreç yalnızca bireyin bilişsel yönünü değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal yönlerini de kapsar. Bilgiseven (1982), eğitimi “hayata henüz hazır olmayan bireylere tatbik edilen tesir” olarak tanımlarken, eğitimin bireyde toplumun beklentilerine uygun fiziksel, entelektüel ve ahlaki bir donanım oluşturmaya hedeflediğini ifade etmektedir (akt. Şankaloğlu, 2021). Benzer şekilde, Türk Millî Eğitim Temel Kanunu’nun ikinci maddesinde de eğitimin amacı, bireyin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri ve iş birliği alışkanlıkları kazandırmak; bireyi hem kendi mutluluğunu hem de toplumun refahını sağlayacak bir meslek sahibi olarak hayata hazırlamak şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1973). Bu bağlamda eğitim, yalnızca bireysel gelişimi destekleyen bir araç değil; aynı zamanda toplumsal kalkınmanın da temel yapı taşlarından biridir.

Eğitimin temel bileşenlerinden biri olan sanat eğitimi, bireyin estetik duyarlılığını, yaratıcı düşünme becerisini ve eleştirel bakış açısını geliştirmede hayati bir rol üstlenmektedir. Sanat, yalnızca bir ifade biçimi değil; aynı zamanda bireyin kendini tanıma, dünyayı anlama ve toplumsal etkileşimini güçlendirme sürecidir. Bu bağlamda sanat eğitimi, birey olma sürecine katkı sunan önemli bir araçtır. Görsel sanatlar eğitimi ise bu sürecin temel taşıdır ve içinde resim, heykel, fotoğraf, grafik tasarım gibi disiplinleri barındırarak çok boyutlu bir öğrenme alanı sunar (Alakuş, 2020). Sanat eğitimi aynı zamanda bireylere disiplinler arası düşünebilme ve farklı alanlar arasında bağlantı kurabilme yetisi kazandırır. Bu eğitimin nitelikli bir biçimde sürdürülebilmesi ise kuşkusuz, sanat alanında donanımlı ve pedagojik formasyon açısından yeterli öğretmenlerin yetiştirilmesi ile mümkündür. Nitelikli bir sanat öğretmeni, yalnızca bilgi aktarımı yapan bir kişi değil; öğrencinin yaratıcı potansiyelini keşfetmesini ve geliştirmesini sağlayan bir rehberdir. Bu nedenle, sanat eğitimi verecek bireylerin yalnızca sanatsal yetkinlik açısından değil, aynı zamanda pedagojik formasyon açısından da iyi yetiştirilmiş olmaları büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de resim eğitiminin kurumsal temelleri, Osmanlı dönemine kadar uzanmaktadır. İlk resim eğitimi uygulamaları, askeri nitelikli eğitim bağlamında 18. yüzyılda Mühendishane-i Berrî-i Hümayun’da (Kara Harp Okulu) başlamış; bu kurum aracılığıyla orduya subay yetiştirilirken aynı zamanda teknik resim becerileri de kazandırılmıştır. Osmanlı yönetimi, sanat eğitiminin gelişmesi amacıyla Avrupa’ya öğrenci göndererek çağdaş sanat anlayışının ülkeye taşınmasını hedeflemiştir. Sivil okullarda resim öğretmeni yetiştirilmesi ise Harbiye Mektebi gibi kurumlarla mümkün olmuştur. Bu süreçte en önemli adımlardan biri, Osman Hamdi

Bey'in öncülüğünde 1883 yılında kurulan ve Türkiye'nin ilk güzel sanatlar akademisi olan Sanâyi-i Nefise Mektebi'nin açılmasıdır. Bu kurum, Batılı anlamda akademik sanat eğitiminin başlatılmasında dönüm noktası olmuştur. Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte resim ve sanat eğitimi önemli bir ivme kazanmış; özellikle 1932 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde açılan Resim-İş Bölümü, Türkiye'de resim öğretmeni yetiştirme sürecinde yapılandırılmış bir sistemin temellerini atmıştır (Altinkurt, 2015). Günümüzde ise bu süreci devam ettiren iki ana kaynak bulunmaktadır: Eğitim Fakültelerinin Resim-İş Öğretmenliği programları ve Güzel Sanatlar Fakülteleri. Her iki yapı da sanat eğitimi verecek öğretmenlerin hem sanatsal hem de pedagojik yönden donanımlı yetişmesini hedeflemektedir.

Görsel sanatlar öğretmenleri, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde istihdam edilerek öğrencilerin sanatsal becerilerini geliştirmelerine katkı sunan önemli eğitim aktörleridir. Bu alanda öğretmen olarak atanabilmek için öncelikli olarak Eğitim Fakültelerinin Resim-İş Öğretmenliği programlarından mezun olma şartı aranmaktadır. Söz konusu programlar, yetenek sınavı ile öğrenci kabul etmekte olup, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2019 yılında alınan karar doğrultusunda, 2020 yılından itibaren bu programlara başvuracak adayların Temel Yeterlilik Testi (TYT) sıralamasında ilk 800.000 içinde yer alma şartı getirilmiştir.

Öte yandan, Güzel Sanatlar Fakülteleri'ne girişte herhangi bir baraj puanı uygulanmamakta, bu fakültelerden mezun olan bireyler ise pedagojik formasyon eğitimi almaları hâlinde öğretmen olarak atanabilmektedir. Ancak bu durum, öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilik standartları bağlamında çeşitli tartışmalara neden olmuştur. Kozikoğlu ve Kayan'ın (2018) araştırmasına göre, baraj puanı uygulamasından önce öğretmen adaylarının akademik niteliklerinin daha düşük olduğu yönünde bir kanaat oluşmuştur. Yine aynı çalışmada, baraj uygulamasının akademik yeterlilik düzeyini yükseltme hedefi taşımasına karşın, sanat alanında lisans eğitimi veren kurumlara olan başvurularda azalmaya yol açtığı, buna karşılık alan dışından gelen adayların akademik açıdan daha avantajlı konumda olduğu tespit edilmiştir.

Bu bağlamda, özellikle Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olan adayların bu akademik baraj karşısında dezavantajlı hâle geldikleri görülmekte ve bu durumun giderilmesi amacıyla söz konusu liselerin müfredatının gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Başbuğ, 2022). Son yıllarda görsel sanatlar öğretmeni olma süreçlerinde sürekli değişen düzenlemeler, özellikle pedagojik formasyon uygulamalarının kaldırılıp yeniden yürürlüğe konulması gibi belirsizlikler, öğretmen adayları arasında ciddi kaygılara neden olmaktadır (Taşkesen, 2020). Bu durum, sanat eğitimi alan bireylerin mesleki geleceklerine dair net bir yol haritası oluşturmakta güçlük yaşadıklarını da ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik mesleğine giriş sürecinde Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) puanı ve sözlü mülakat tüm adaylar için temel belirleyici unsurlar arasında yer almaktadır. Adayların öğretmenlik hakkı elde edebilmesi için, ÖSYM tarafından gerçekleştirilen KPSS sonuçlarının %50'si ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan sözlü mülakatın %50'si esas alınarak oluşturulan toplam puan üzerinden sıralamaya tabi tutulmaları gerekmektedir. Bu sıralama doğrultusunda, Maliye Bakanlığı tarafından tahsis edilen kadro sayısı ve MEB Personel Genel Müdürlüğü'nün belirlediği alan ihtiyacı doğrultusunda, Görsel Sanatlar Öğretmenliği gibi branşlara atamalar gerçekleştirilmektedir.

Ancak bu süreçte atama hakkı elde edemeyen öğretmen adayları, genellikle devlet okullarında ücretli öğretmenlik ya da özel eğitim kurumlarında çalışma yoluna gitmektedir. Bu alternatif istihdam biçimleri ise gerek mali haklar gerekse mesleki statü açısından öğretmen adayları tarafından yetersiz ve tatmin edici bulunmamaktadır (Zafer & Kurul, 2018). Nitekim 2023 yılı Kasım ayı itibarıyla ücretli öğretmenlik uygulamasında yürürlüğe giren düzenlemeyle, fiilen girilen her iki derse karşılık bir saat ek ders ücreti ödenmesi kararı alınmış olsa da bu uygulama kamuda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı ekonomik zorlukları yalnızca kısmen hafifletmiştir. Genel değerlendirmede, öğretmenlik mesleğine girişteki belirsizlikler ve istihdam koşullarındaki farklılıklar, öğretmen adaylarının gelecek kaygılarını artırmakta ve mesleki motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmenlik mesleği, yalnızca alan yeterliği ya da bireysel yetenekle sınırlı olmayan; aynı zamanda güçlü bir genel kültür, iletişim becerisi ve pedagojik donanım gerektiren çok yönlü bir uzmanlık alanıdır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının akademik yeterliliğini ölçmeye yönelik olarak getirilen baraj puanı uygulaması, öğretmen yetiştirme süreçlerinde kaliteyi artırma amacı taşımaktadır. Ancak bu uygulamanın, özellikle Meslek Lisesi çıkışlı öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yarattığı da göz ardı edilemez. Söz konusu öğrenciler, yoğun meslek dersleri nedeniyle temel akademik alanlara yeterince yönelme fırsatı bulamamakta; bu durum da baraj puanı karşısında dezavantajlı duruma düşmelerine neden olmaktadır. Bu nedenle, meslek liselerinin müfredatında gerekli güncellemelerin yapılması ve puanlama sisteminde bu dezavantajı telafi edecek mekanizmaların geliştirilmesi önem arz etmektedir (Demirel & Sözer, 2023).

Öte yandan, pedagojik formasyon eğitiminin varlığı, öğretmenlik mesleğine geçişte Eğitim Fakülteleri ile Güzel Sanatlar Fakülteleri mezunları arasında oluşabilecek yapısal eşitsizlikleri belirli ölçüde dengelemektedir. Her iki grup mezunun da pedagojik bilgi ve becerilerle donatılması, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri karşılamada ortak bir zemin oluşturmaktadır. Bu yönüyle formasyon eğitimi, farklı

akademik geçmişe sahip bireylerin öğretmenlik mesleğine hazırlanmasında önemli bir köprü işlevi görmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, insan ve toplum davranışlarını derinlemesine anlamaya yönelik olarak nitel araştırma yöntemi çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşadıkları sosyal dünyayı nasıl yapılandırdıklarını, deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ve olaylara hangi perspektiften yaklaştıklarını açıklamaya odaklanan araştırma türleridir. Bu yaklaşım, “niçin”, “nasıl” ve “ne şekilde” gibi sorulara cevap ararken, olayların çok yönlü doğasını gerçek bağlamı içerisinde bütüncül bir şekilde analiz etmeyi amaçlar.

Nitel veri toplama süreci; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlere dayanmakta olup, nicel araştırmalarda olduğu gibi genelleme yapmaktan çok, belirli bir durumu derinlemesine anlamayı hedefler. Nitel araştırmalarda, davranışların nedenlerine odaklanılır; bu bağlamda, ölçümler davranışların yalnızca nasıl gerçekleştiğini değil, aynı zamanda niçin ortaya çıktığını da açıklamaya çalışır (Ekiz, 2020).

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (case study) yöntemi benimsenmiştir. Durum çalışması, bir ya da birden fazla olayın, sosyal grubun, ortamın veya birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan ve özellikle “olgunun” gerçek yaşam bağlamı içinde araştırılmasına imkân veren bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2022). Bu yöntem hem bireysel hem de toplumsal düzeyde anlam üretmeye yönelik güçlü bir zemin sunmaktadır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Güzel Sanatlar Fakültesi’nin 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 10 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, nitel araştırmalarda sıkça tercih edilen ve tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemde, araştırmacının erişimi kolay olan, gönüllü ve araştırma sürecine uygun özellikler taşıyan bireylerden oluşan bir örneklem oluşturulmaktadır. Çalışma grubunda 2 erkek ve 8 kadın öğrenci yer almakta olup, 1. sınıf öğrencileri gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmayı tercih etmemiştir.

Uygun örnekleme yöntemi, özellikle sınırlı zaman ve kaynaklar içerisinde veri toplama sürecini kolaylaştırması açısından avantajlı olup, eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan yalın örnekleme türlerinden biridir (Karasar, 2022). Bu araştırmada da hem pratiklik hem de araştırma amacına uygunluk bakımından bu yöntemin uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Etik ilkeler doğrultusunda, katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş; verilerin sunumunda öğrenci cinsiyetine ve sıra numarasına göre kodlamalar yapılmıştır. Bu doğrultuda, kadın öğrenciler “ÖK” (Öğrenci-Kadın), erkek öğrenciler ise “ÖE” (Öğrenci-Erkek) kodları ile numaralandırılmıştır (örn. ÖK1, ÖE1 vb.).

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerle ilgili kişisel bilgiler

Sınıf	Katılımcı kodları	Barajı geçenler	Barajı geçmeyenler	Mezun olunan lise türü		
				Güzel Sanatlar Lisesi	Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi
1	-	-	-	-	-	-
2	ÖE1, ÖK1, ÖK2, ÖK3	ÖE1, ÖK1	ÖK2, ÖK3	ÖE1	ÖK1, ÖK2	ÖK3
3	ÖK4		ÖK4	-	ÖK4	-
4	ÖE2, ÖK5, ÖK6, ÖK7, ÖK8	ÖK8	ÖE2, ÖK5, ÖK6, ÖK7	ÖK7	ÖE2, ÖK6, ÖK8	ÖK5
TOP-LAM	10	3	7	2	6	2

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri, baraj puanı durumları ve mezun oldukları lise türlerine ilişkin bilgiler özetlenmiştir. Araştırma grubunu oluşturan on öğrenciden altısı Anadolu Lisesi, ikisi Meslek Lisesi ve ikisi Güzel Sanatlar Lisesi mezunudur. Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=7) 800.000 başarı sırası barajını geçememiş; yalnızca üç öğrenci barajı geçme şartını sağlamıştır. Veriler ayrıca, iki öğrencinin daha önce başka bir yükseköğretim programından mezun olduğu ve buna rağmen Güzel Sanatlar Fakültesi’ni tercih ettiği bilgisini içermektedir. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımında 1. sınıf öğrencilerinin çalışmaya katılmadığı, 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin temsil edildiği görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yüz yüze gerçekleştirilen bireysel mülakatlar yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden hazırlanmış bir görüşme

formuna dayansa da görüşme sürecinde esneklik sağlayarak, katılımcının yanıtlarına bağlı olarak yeni soruların yöneltmesine olanak tanımaktadır. Bu yöntem, hem belirli bir düzeyde standartlık sağlayarak verilerin karşılaştırılabilirliğini artırmakta hem de katılımcıların düşüncelerini daha derinlemesine ve özgürce ifade edebilmelerine zemin hazırlamaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, özellikle eğitim bilimleri gibi insan davranışlarını anlamaya yönelik disiplinlerde hem sistematik veri elde etme hem de bireysel deneyimlerin derinlikli analizini mümkün kılması nedeniyle yaygın olarak kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000). Bu çalışmada da kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi hem araştırmanın amacına ulaşmasını kolaylaştırmış hem de nitel veri analizine uygun, anlamlı ve zengin içerikler sunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, ardından sözel veriler yazılı metne dönüştürülmüştür. Elde edilen metinler, katılımcılara geri gönderilerek doğruluk kontrolü yapılması sağlanmış; bu süreçte katılımcıların gerekli gördükleri düzeltme ve eklemeleri yapmalarına olanak tanınmıştır. Böylece verilerin güvenilirliği artırılmış ve etik ilkeler doğrultusunda katılımcı onayı alınmıştır.

Verilerin analizinde nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi, katılımcı ifadelerinden elde edilen verilerin sistematik bir biçimde kodlanarak temalar altında toplanmasını ve böylece anlamlı bütünler hâline getirilmesini amaçlamaktadır. Bu yöntem, doküman, metin, yazılı belge gibi farklı türdeki nitel verilerin belirli kurallar çerçevesinde (örnekleme, kodlama, kategori oluşturma vb.) incelenmesini sağlar ve araştırmacıya nesnel, ölçülebilir ve tekrarlanabilir sonuçlara ulaşma imkânı sunar (Metin & Ünal, 2022).

Bu analiz sürecinde, araştırmanın amacı doğrultusunda ortaya çıkan temalar tablolar aracılığıyla sunulmuş ve bulgular, katılımcıların ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenerek nitel verilerin derinlemesine yorumlanması sağlanmıştır.

BULGULAR

Bulgular bölümünde, Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin baraj puanı ve pedagojik formasyon uygulamalarına ilişkin görüşleri, yarı yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla elde edilen veriler doğrultusunda analiz edilmiş; elde edilen temalar tablolar hâlinde sunulmuş ve her tablo altında ilgili bulgular detaylı biçimde yorumlanmıştır.

Tablo 2. *Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Fakültelerine Girişte Uygulanan Baraj Puanına İlişkin Görüşleri*

Görüş Türü	Gerekçeler	Katılımcılar	f
Olumlu görüşe sahip olanlar	Öğretmenlerin akademik yeterliliğe sahip olması gerektiği	ÖK1, ÖK3, ÖK6	3
	Akademik düzeyin sanatsal yeterliliği de etkilediği	ÖK8, ÖK7	2
	Öğretmenliğin yalnızca sanatsal beceri ile sınırlı olmadığı	ÖK4, ÖK2	2
Olumsuz görüşe sahip olanlar	Sanatsal yeteneğe sahip öğrencilerin elenme riski	ÖE1, ÖE2, ÖK5	3
	Yetenekli öğrencilerin akademik performansının düşük olabileceği	ÖE2	1

Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) 2020 yılında aldığı kararla, Eğitim Fakültelerine bağlı özel yetenek sınavı ile öğrenci kabul eden öğretmenlik programlarında, Temel Yeterlilik Testi (TYT) başarı sırası için en az 800.000’inci sırada yer alma şartı getirilmiştir. Bu uygulamaya ilişkin olarak katılımcıların yedi tanesi baraj puanı uygulamasını desteklediğini ifade etmiştir. Söz konusu öğrenciler, öğretmen adaylarının yalnızca sanatsal becerilerle değil; aynı zamanda genel akademik bilgi ve donanımına da sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin ÖK3, bu düşüncesini şu sözlerle dile getirmiştir: “Şöyle bence bir öğretmen TYT de zaten güzel bir puan yapmalı. Çünkü öğretmen sonuç olarak bir şey bilmen gerekiyor ki bir şey öğretebilesin”

Baraj puanına karşı görüş bildiren üç öğrenci ise, bu uygulamanın sanatsal yetenek düzeyi yüksek ancak akademik başarısı görece düşük olan öğrencileri sistem dışına ittiğini belirtmiştir. ÖE1 bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Aslında ben biraz bu sınav sistemine karşı olduğum için yani yetenek sınavı bence okey ama diğer türlü bence yetenekli olan insanlar sırf puan yüzünden elenmemeli diye düşünüyorum”

Baraj puanını destekleyen öğrencilerden bazıları, bu uygulamanın kendilerine öğretmenlik hakkı kazandırmasından dolayı memnuniyet duyduklarını ifade etmiş; ancak bu sürecin ders yükünü artırarak eğitim programını yoğunlaştırdığını da belirtmişlerdir. Öte yandan bazı öğrenciler, baraj puanına rağmen istedikleri bölümde eğitim alıyor olmaktan dolayı memnuniyetlerini dile getirmiştir.

Baraj uygulamasına karşı olan katılımcılardan biri, zaten Güzel Sanatlar Fakültesi’ni tercih etmek istediğini ifade ederken; diğer iki öğrenci,

bu karar nedeniyle Eğitim Fakültesi'ne yerleşemedikleri için hayal kırıklığı yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum, uygulamanın bireysel tercihler ve mesleki hedefler üzerindeki etkisini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Tablo 3. *Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitiminde Baraj Şartı Bulunmamasına İlişkin Görüşleri*

Durumu	Gerekçeler	Katılımcılar	f
Olumlu Etkilenenler	Öğretmenlik hakkı elde etme fırsatı	ÖE1, ÖK3, ÖE2, ÖK5, ÖK7, ÖK8	6
	Eğitim Fakültesi öğrencileri açısından adaletsizlik hissi oluşması	ÖK2, ÖK3, ÖE2, ÖK7, ÖK8	5
	Programın yoğunlaşması	ÖK5	1
Etkilenmeyenler	Zaten Güzel Sanatlar Fakültesi'ni tercih etmiş olma	ÖK1, ÖK4, ÖK6	3
	İkinci üniversite deneyimi dolayısıyla etkilenmemiş olma	ÖK1	1

Üniversitelerde verilen pedagojik formasyon eğitiminde baraj puanı şartının bulunmaması konusuna ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, yedi katılımcının bu durumdan olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Özellikle 800.000 barajını geçemeyen üç öğrenci de bu uygulamayı avantaj olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte, bazı öğrenciler bu kararın kendi lehlerine işlemesine rağmen, Eğitim Fakültesi öğrencileri açısından adil olmadığını ifade etmiştir. Örneğin ÖK2 bu durumu şu şekilde dile getirmiştir: “Ya öğretmenlik okuyanlar için üzücü olmuştur bence. Çünkü emek verip yani TYT ye çok hazırlanıp bir şekilde giriyorlar”

Baraj uygulamasına karşı olan bir katılımcı ise pedagojik formasyon sürecinde herhangi bir baraj kriterinin aranmamasını, Eğitim Fakültelerine girişteki ön koşulları işlevsiz hâle getiren bir durum olarak değerlendirmiştir. Katılımcı, bu uygulamanın Eğitim Fakültelerine girişteki 800.000 başarı sırası şartını geçersiz kılan bir uygulama oluşturduğunu ifade etmiştir.

Uygulamadan etkilenmediğini belirten üç öğrenci, pedagojik formasyon kararının kendi akademik yollarını doğrudan etkilemediğini ifade etmiştir. Bu katılımcılardan biri daha önce başka bir fakülteden mezun olduğunu ve pedagojik formasyon eğitimini geçmişte tamamladığını belirtmiştir. Diğer iki öğrenci ise öğretmenliğe geçişte esas belirleyici unsurun KPSS olduğunu, bu nedenle şartların eşitlendiğini düşündüklerini ifade etmiştir.

Ayrıca altı öğrenci, pedagojik formasyonun geleceğe dair belirsizliklere karşı bir alternatif yol sunduğunu, ancak bu kararın ani bir şekilde uygulanmasının öğrenim süreçlerini yoğunlaştırarak akademik yükü artır-

dığını belirtmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin pedagojik formasyona genel olarak olumlu yaklaşıtlarını; fakat bu sürecin eğitim sistemi içindeki adalet, planlama ve uygulama yönlerinden yeniden değerlendirilmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 4. *Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencilerinin, Bu Fakülteyi Tercih Edecek Adaylara Yönelik Görüş ve Tavsiyeleri*

Tavsiyeler	Katılımcılar	f
Sanata ve resme karşı ilgi ve tutku duyan bireyler tercih etmelidir	ÖE1, ÖE2, ÖK5, ÖK7, ÖK8	5
Sanatsal yeteneğin yanında düzenli ve disiplinli çalışma da gereklidir	ÖK2, ÖK5	2
Güzel Sanatlar Fakültesi, formasyon açısından avantaj sağlamaktadır	ÖK6	1
Fakülteye başlamadan önce temel bir hazırlık yapılması yararlıdır	ÖK3	1
Resim dışındaki derslere de önem verilmelidir; bu, sanatsal gelişimi destekler	ÖK1	1

Katılımcıların, Güzel Sanatlar Fakültesi'ni tercih etmeyi düşünen adaylara yönelik görüş ve tavsiyeleri incelendiğinde, en çok vurgulanan konunun sanat sevgisi ve içsel motivasyon olduğu görülmektedir. Beş öğrenci, bu alana yönelmek isteyen bireylerin öncelikle resme ve sanata karşı içten gelen bir ilgiye sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. ÖE2 bu düşüncüyü şu sözlerle dile getirmiştir: “Bu bölümü gerçekten seviyorlarsa, çizim yapmayı seviyorlarsa, sanatçı olmayı istiyorlarsa gelsinler.”

Katılımcıların bir kısmı, yalnızca yetenekli olmanın yeterli olmadığını, bu yeteneğin düzenli ve disiplinli bir çalışma ile desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, bazı öğrenciler güzel sanatlar eğitimi sürecine başlamadan önce temel bir resim altyapısının oluşturulmasının, uyum sürecini kolaylaştıracağını ifade etmiştir.

Tek bir katılımcı, Güzel Sanatlar Fakültesi'nin pedagojik formasyon eğitimi açısından alternatif bir öğretmenlik yolu sunduğunu belirtirken; başka bir katılımcı da resim dışındaki teorik derslerin, sanatsal bakış açısını zenginleştirdiğini dile getirmiştir. Bu görüşler, öğrencilerin deneyimlerinden hareketle fakülteye dair hem mesleki hem de akademik bir perspektif geliştirdiklerini göstermektedir.

Tablo 5. *Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencilerinin Baraj Puanı ve Formasyon Uygulamalarına Yönelik Alınan Kararlara Dair Görüş ve Önerileri*

Katılımcı görüşleri	Katılımcılar	f
Baraj yerine daha kapsamlı sınav sistemi geliştirilmeli; okul ve kontenjan sayısı azaltılmalı	ÖK3, ÖE2, ÖK6	3
Pedagojik formasyonun sürdürülmesi doğru bir uygulamadır	ÖE1, ÖK8	2
Eğitim politikalarında sanat odaklı yaklaşım benimsenmelidir	ÖK5	1
Baraj sıralaması daha yüksek bir başarı düzeyine çekilebilir	ÖE1	1
Formasyon programlarında baraj şartının aranmaması sistemsel bir tutarsızlıktır	ÖK1	1
Mezunların iş gücü piyasasındaki durumları izlenmeli, eğitim politikaları buna göre şekillendirilmelidir	ÖK6	1

Katılımcıların öneri ve değerlendirmeleri, mevcut eğitim politikalarının daha planlı, veriye dayalı ve nitelik odaklı bir yaklaşımla yeniden ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. İki öğrenci, öğretmen yetiştirme süreçlerinde üniversite kontenjanlarının azaltılması, mezunların istihdam durumlarının izlenerek istatistiksel verilerin toplanması ve bu verilere dayalı olarak kararlar alınmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Bu öğrencilerden biri olan ÖK3, şu ifadeleriyle dikkat çekmiştir “Diyelim resim öğretmenliği bölümüne o yıl sadece beş kişi alırdım. O beş kişiyi öyle donanımlı bir şekilde okuturdum ki, mezun olduklarında doğrudan işleri olurdu.”

Üç öğrenci, mevcut 800.000 baraj puanı uygulamasının, mesleki yeterliliği ölçmekte yetersiz kaldığını belirterek baraj yerine daha kapsamlı sınav sistemlerinin getirilmesi gerektiğini ifade etmiş; ayrıca başarı sırasının daha yukarı çekilebileceğini de önermiştir. Buna karşın, iki öğrenci pedagojik formasyon eğitimi sayesinde baraj puanının oluşturduğu engelin kısmen aşılabildiğini belirtmiştir.

Ancak bir katılımcı, öğretmenlik programlarında baraj şartı aranırken, pedagojik formasyon süreçlerinde aynı kriterin uygulanmamasını sistemsel bir tutarsızlık olarak değerlendirmiştir. Bu durum, öğretmen yetiştirme süreçlerindeki çift yönlü uygulamaların bütüncül bir politika eksikliği taşıdığına dair eleştirilerin varlığını göstermektedir.

Ek olarak, iki katılımcı eğitim fakültesi mezunu olmamış olmalarının, öğretmenlik mesleğine bütüncül bakışlarını sınırladığını ifade etmiş; pedagojik formasyon eğitimi alarak bu eksikliği kısmen telafi ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, formasyon eğitiminin belirli ölçüde bir mesleki geçiş köprüsü işlevi gördüğünü ancak temel meslek eğitiminin yerini tutmadığını ortaya koymaktadır.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin Eğitim Fakültelerine geçişte uygulanan baraj puanı ve pedagojik formasyon eğitimi hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenine uygun olarak yürütülen çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin öğretmenliğe geçiş süreçleri hakkında çok boyutlu değerlendirmeler yaptıklarını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların büyük çoğunluğu (n=7) Eğitim Fakültelerine girişte uygulanan 800.000 başarı sırası barajını olumlu değerlendirmektedir. Bu öğrenciler, öğretmen adaylarının yalnızca sanatsal becerilerle değil, aynı zamanda akademik donanımla da mesleğe hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte, baraj uygulamasına karşı olan öğrenciler (n=3) bu düzenlemenin sanatsal yeteneği yüksek bireylerin sistem dışına itilmesine neden olduğunu belirtmiş; eğitim sisteminin yalnızca sınav başarısına dayalı olarak şekillendirilmesini eleştirmiştir.

Pedagojik formasyon uygulamasına ilişkin veriler değerlendirildiğinde, formasyon programının birçok öğrenci tarafından mesleğe geçişte bir fırsat olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Barajı geçemeyen bazı öğrenciler için formasyon, öğretmenlik mesleğine ulaşmanın alternatif bir yolu olarak algılanmaktadır. Ancak bazı katılımcılar, Eğitim Fakültelerinde baraj uygulanırken formasyon programlarında benzer bir kriterin aranmamasını, sistemsal bir tutarsızlık olarak değerlendirmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler, öğretmenlik mesleğine dair kuramsal ve uygulamalı bilgilerin daha güçlü biçimde yalnızca eğitim fakültelerinde edinilebildiğini vurgulamıştır. Bu durum, formasyon eğitiminin mesleki yeterlilik açısından sınırlı kaldığını göstermektedir.

Öğrencilerin karar alıcılara yönelik değerlendirmelerinde ise sistemin daha planlı ve veriye dayalı yürütülmesi gerektiği sıklıkla dile getirilmiştir. Özellikle bazı katılımcılar, mezunların istihdam süreçlerinin izlenmesi ve bu doğrultuda üniversite kontenjanlarının yeniden planlanması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanında, baraj yerine daha kapsamlı değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi ve eğitim politikalarının sanatı merkeze alan bir anlayışla şekillendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Sonuç olarak bu araştırma, Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin öğretmenliğe geçiş sürecine dair sahip oldukları deneyimlerin, yalnızca bireysel düzeyde değil; sistemsal işleyiş ve politik düzeyde de önemli eleştiriler içerdiğini göstermektedir. Baraj puanı, formasyon eğitimi ve öğretmen yetiştirme politikaları arasındaki dengesizlik, öğrenciler tarafından hem bir fırsat hem de bir adaletsizlik olarak algılanabilmektedir. Bu durum, gelecekte yapılacak düzenlemelerde öğrenci merkezli, bütüncül ve eşitlikçi bir yaklaşımın benimsenmesini gerekli kılmaktadır.

Bu araştırmada, Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin Eğitim Fakültelerine geçişte uygulanan baraj puanı ve pedagojik formasyon eğitimi hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bulgular, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine geçişte uygulanan sistemlerin çoğu zaman fırsat ve engel arasında gidip gelen bir yapıda değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmı, baraj puanı uygulamasını genel olarak olumlu bir düzenleme olarak değerlendirmiştir. Bu durum, Kozikoğlu ve Kayan'ın (2018) bulgularıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmen adaylarında akademik yeterliliğin artırılmasının öğretmenlik mesleğinin niteliği açısından olumlu katkılar sunduğu vurgulanmıştır. Benzer biçimde, Turgut ve Şentürk (2023) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının yalnızca sanatsal değil, aynı zamanda bilimsel okuryazarlık, akademik yeterlilik ve genel kültür yönünden de donanımlı olmaları gerektiği görüşünü desteklemektedir. Öte yandan, baraj puanı uygulamasına karşı çıkan katılımcılar, sanatsal yeteneğin sınav başarısı üzerinden ölçülmesini eleştirmiş ve bu durumun yetenekli ancak akademik olarak dezavantajlı bireyleri sistem dışına ittiğini belirtmiştir. Bu görüşler, özellikle sanatı merkezine alan alanlarda tek bir sınav ölçütünün yeterli olamayacağına işaret etmektedir. Bu bulgu, Başbuğ'un (2022) Güzel Sanatlar Liselerinin müfredatının baraj sistemiyle uyumsuzluğu üzerine yaptığı değerlendirmeleri desteklemektedir.

Pedagojik formasyon konusundaki bulgular ise karmaşık bir tabloyu ortaya koymuştur. Formasyon eğitimi, birçok öğrenci tarafından mesleğe geçişte alternatif bir yol olarak değerlendirilmiş olsa da bu durum Eğitim Fakültesi öğrencileri açısından adaletsizlik duygusu yaratmaktadır. Nitekim formasyon sürecinde baraj şartının olmaması, bazı katılımcılar tarafından sistemsiz bir tutarsızlık olarak tanımlanmıştır. Bu durum, Demirel ve Sözer'in (2023) öğretmen yetiştirmede eşitlik ve yeterlik temelli uygulamalara yönelik tartışmalarını çağırıştırılmaktadır.

Katılımcılar ayrıca, öğretmen yetiştirme sisteminde daha planlı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunu vurgulamış; üniversitelerdeki kontenjanların mezunların istihdam durumlarına göre şekillendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu, Kiraz ve Kurul (2018) öğretmen adaylarının atama beklentileri ile sistemdeki dengesizlikleri ele alan çalışmalarına örtüşmektedir. Özellikle sanatsal alanlarda mezun sayısının fazlalığına karşın atama sayılarının sınırlı olması, bu dengesizliği görünür kılmaktadır.

Son olarak, öğrencilerin hem bireysel hem de sistemsiz düzeyde öğretmenliğe hazırlık süreçlerine ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu da öğrencilerin yalnızca tüketici değil, aynı zamanda

eğitim sisteminin eleştirel bir paydaşı olarak sürece katkı sunduklarını göstermektedir.

Bu araştırma doğrultusunda elde edilen bulgular ışığında, öğretmen yetiştirme politikaları, baraj puanı uygulamaları ve pedagojik formasyon süreçlerine yönelik olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Baraj Uygulaması Çok Boyutlu Değerlendirme ile Desteklenmelidir: Eğitim Fakültelerine geçişte uygulanan baraj puanı, öğretmen adaylarının akademik yeterliklerini ölçmek adına önemli bir araç olmakla birlikte, yalnızca sayısal başarıya dayalı ölçütler sanatsal alanlarda yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle baraj uygulaması, çok boyutlu değerlendirme sistemleri (örneğin portfolyo, mülakat, uygulamalı sınav) ile desteklenmelidir.
2. Pedagojik Formasyon Süreçlerinde Tutarlılık Sağlanmalıdır: Eğitim Fakültelerine girişte uygulanan barajın, pedagojik formasyon programlarında aranmaması, öğrenciler tarafından sistemsel tutarsızlık olarak algılanmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlik mesleğine geçişte tüm yollar için ortak ve adil ölçütler belirlenmelidir.
3. Mezunların İstihdam Durumları İzlenmeli ve Politika Üretiminde Kullanılmalıdır: Üniversitelerden mezun olan bireylerin iş gücü piyasasındaki durumlarının takip edilmesi, kontenjan planlamalarının daha verimli yapılmasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, veriye dayalı eğitim politikaları geliştirilmeli, arz-talep dengesi gözetilerek üniversite ve program kontenjanları belirlenmelidir.
4. Güzel Sanatlar Fakültelerinde Sanat ve Eğitim Dengesine Dikkat Edilmelidir: Katılımcılar, Güzel Sanatlar Fakültelerinde eğitim almak isteyen bireylerin yalnızca yetenekli değil, aynı zamanda motive ve disiplinli olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenle aday öğrencilere yönelik bilgilendirici ve yönlendirici rehberlik çalışmaları yapılmalı, sanatsal yetenek kadar mesleki motivasyon da dikkate alınmalıdır.
5. Eğitim Programları Daha Esnek ve Alanla Uyumlu Hâle Getirilmelidir: Araştırma sürecinde bazı öğrenciler, formasyon programlarının yoğun içeriklerinden dolayı zorlandıklarını belirtmiştir. Eğitim programlarının hem teorik hem de uygulamalı açıdan dengeli, alanın ihtiyaçlarına uygun ve erişilebilir olması sağlanmalıdır.
6. Sanat Eğitimi Politika Belirleyicilerce Önceliklendirilmelidir: Eğitim politikalarının yalnızca sayısal verilerle değil, sanatın niteliğini ve işlevini önceleyen bir anlayışla şekillendirilmesi gerektiği önerilmiştir. Sanat eğitiminin özgün doğası gözetilmeli ve karar

süreçlerinde sanat eğitimi uzmanlarının görüşlerine yer verilmelidir.

Kaynakça

- Ali Osman Alakuş, L. M. (2020). Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Altınkurt, L. (2005). Türkiye’de sanat eğitiminin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12).
- Başbuğ, Ç., & Kaya, A. (2022). Temel yeterlilik testi başarı sırası barajının müzik öğretmenliği programları özel yetenek seçme sınavına etkileri. *Trakya eğitim dergisi*, 12(3), 1356-1371. <https://doi.org/10.24315/tred.979210>
- Bilgeseven, A. K. (1982). Eğitim Sosyolojisi. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, İ. N., & Sözer, S. A. (2023). Resim-iş öğretmenliği özel yetenek sınavlarında TYT barajı. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 28-44.
- Ekiz, D. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Haşiloğlu, S. B., Baran, T., & Aydın, O. (2015). Pazarlama Araştırmalarındaki Potansiyel
- Karasar, N. (2022). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kiraz, Z., & Kurul, N. (2018). Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.304070>
- Kozikoğlu, İ., & Kayan, M. F. (2018). Akademisyenlerin bakış açısıyla eğitim fakültelerindeki değişim öğrenci profili, taban puan uygulaması ve öğrenci seçimi. *Kastamonu Education Journal*, 1863-1873.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973, Haziran 14). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Şenkaloğlu, S. (2021). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 24-36. <https://dergipark.org.tr/pub/egitim>
- Taşkesen, S. (2020). Güzel sanatlar lisesi öğretmen ve öğrencilerinin güzel sanatlar eğitimi yetenek sınavlarına ve uygulanan baraj puanlarına ilişkin görüşleri ve motivasyonlarına etkisi. *Uluslararası Güzel Sanatlar Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14-35.
- Turgut, H. ve Şentürk, M. (2023). Akademik Başarı, Üniversite Giriş Sınavı Puanları ve Sınıf Düzeyi Açısından Hizmet Öncesi Fen Bilgisi Öğretmenlerinin

Bilimsel Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi. Katılımcı Eğitim Araştırmaları. <https://doi.org/10.17275/per.23.92.10.6>.



BÖLÜM

2

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI OKULLARDA NELER YAŞANIYOR?

AZ ÖĞRENCİ ÇOK SINIF

Ümit GÖZEL¹

Sinan BAYIK²

1 Dr. Ümit GÖZEL, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, YÖK Bursları Takip Şube Müdürlüğü, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6391-0998>

2 Öğr. Gör. Sinan BAYIK, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sultanhisar Meslek Yüksekokulu, Saç ve Güzellik Hizmetleri Bölümü, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3353-6621>

GİRİŞ

Birleştirilmiş sınıf uygulaması, farklı sınıf düzeylerine sahip öğrencilerin tek bir öğretmen tarafından aynı ders süresince eğitildiği bir eğitim modelidir (Fidan ve Baykul, 1993). Bu uygulama, aynı zamanda çeşitli yaş gruplarındaki öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflar olarak da tanımlanabilir (Erdem, 2008; Kesten, 2008; Şahin, 2007). Türkiye genelinde, özellikle kırsal alanlarda, bu model yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Özellikle köy okullarında bu tür uygulamalara sıkça rastlanmaktadır (Saracaloğlu, Gözel ve Bayık, 2018).

Birleştirilmiş sınıf uygulaması, esasında düşünüldüğü kadar seyrek bir uygulama olmayıp sıklıkla uygulanmakta hatta gelişmişlik düzeyi bakımından ön sırada yer alan ülkelerde de kullanılan bir eğitim modelidir. Ülkemizde ise, geçmişte öğretmen yetersizliğinden kaynaklanan bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmışken, günümüzde öğrenci sayısının azalması ve eğitime ulaşımın zor olduğu bölgelerde tercih edilen bir uygulama halini almıştır. Bu durum, özellikle köy okullarındaki öğrenci sayısının azalması ve nüfus hareketlerinin etkisiyle daha da belirginleşmiştir.

Köksal (2005), Türkiye’de birleştirilmiş sınıf uygulamasının yaygınlaşmasının arkasında üç ana etken bulunduğunu belirtmektedir. Bu etkenler; öğretmen, öğrenci ve derslik sayısının yetersizliğidir. Son yıllarda ise, özellikle köy okullarındaki öğrenci sayısındaki azalma, bu uygulamanın zorunlu hale gelmesinin en temel sebeplerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. “Birleştirilmiş Sınıflarda Neler Yaşanıyor?” başlıklı çalışmamızda elde edilen bulgular da, bu uygulamanın büyük ölçüde öğrenci sayısının azlığı nedeniyle tercih edildiğini desteklemektedir.

Eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri, her öğrencinin kaliteli eğitime erişimini sağlamaktır. Ancak, coğrafi, sosyoekonomik ve demografik koşullar, bu hedefin gerçekleştirilmesini zaman zaman zorlaştırmaktadır. Özellikle kırsal bölgelerde, öğrenci sayısının azlığı ve öğretmen yetersizliği gibi nedenlerle “birleştirilmiş sınıf” uygulaması, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de yaygın bir eğitim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Birleştirilmiş sınıflar, farklı yaş ve sınıf düzeylerinden öğrencilerin aynı fiziki mekânda ve aynı öğretmen tarafından eğitim aldığı sınıf yapılarıdır. Bu model, hem öğretmen hem de öğrenci açısından çeşitli avantajlar ve zorluklar barındırmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflar, tek öğretmenli, iki öğretmenli, üç öğretmenli ve nadiren de olsa dört öğretmenli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında öğretmen sayısının bazı bölgelerde yeterli düzeyde var olmasına karşın derslik sayısının az olması sonucu da göze çarpmaktadır. Bu uygulamanın başarılı bir şekilde işleyebilmesi için, hem maddi hem de insan kaynaklarının verimli, etkili ve doğru bir şekilde kullanılması ge-

rekmetedir. Bu sayede, her bir yerleşim yerine müstakil okullar kurmak yerine, mevcut öğretmen kaynakları ve sınıf altyapısı en verimli şekilde kullanılacak şekilde birleştirilmiş sınıf modeli uygulanabilir. Bu, hem kaynakların etkin kullanımını sağlar hem de yerinde eğitim esasına dayanır.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının avantajları ve dezavantajları vardır. Bu avantaj ve dezavantajların şekillenmesinde en önemli faktör, öğretmenin rolüdür. Çünkü, eğitim-öğretim sürecinin en etkili unsurlarından biri öğretmendir. Eğitim ortamının düzenlenmesi, öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanması, öğretim materyallerinin temini, öğrencilerin kazanımlarına uygun etkinliklerin hazırlanması, sınıf içindeki öğrenme atmosferinin düzenlenmesi ve bu süreçlerin değerlendirilmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Ayrıca, öğretmenlerin bu süreçte idari görevler de üstlenmesi gerekmektedir; ders araç ve gereçlerinin hazırlanması, sınıf panolarının düzenlenmesi, öğrencilerin motivasyonlarını artırmaya yönelik faaliyetlerin yapılması ve öğrencilerin gelişimini izleyerek ölçme-değerlendirme süreçlerini gerçekleştirmeleri de öğretmenin sorumluluğundadır. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, aynı zamanda okulun fiziki altyapısına dair sorunlarla da ilgilenmek zorunda kalabilmektedirler. Bu durum, öğretmenin mesleki yaşamını ve psikolojik durumunu da olumsuz etkileyebilmektedir. Boya, temizlik, tesisat gibi yapısal hizmetlerin temini de öğretmenin üzerine yüklenen ek sorumluluklar arasında yer alır.

Türkiye’de özellikle kırsal alanlarda sürdürülen birleştirilmiş sınıf uygulamaları, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve eğitimin niteliğinin korunması açısından önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır. Bu sınıflarda görev yapan öğretmenler, hem farklı sınıf düzeylerinden öğrencilere aynı anda eğitim verme hem de sınırlı fiziki ve pedagojik olanaklarla etkili öğretim süreçlerini yürütme gibi çok yönlü sorumluluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel açıdan çeşitli deneyimler yaşamasına neden olmaktadır. Fiziksel altyapının yetersizliği, materyal eksiklikleri, sınıf yönetimi güçlükleri ve velilerin eğitime yönelik tutumları gibi etkenler, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve öğretim süreçlerini doğrudan etkilemektedir.

Literatürde birleştirilmiş sınıflara yönelik pek çok çalışma bulunmasına rağmen, bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin özgün deneyimlerine ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin niteliksel verilerin derinlemesine analiz edildiği çalışmalar sınırlıdır (Çelik, 2021; Karadaş ve Ökmen, 2025). Bu bağlamda, bu araştırmanın temel amacı, Aydın ilinde birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimlerini ve görüşlerini inceleyerek, bu eğitim modelinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak, uygulamaya yönelik öneriler sunmaktır. Araştırma, öğretmenlerin bireysel anlatımlarına dayalı olarak, mevcut durumu betimlemeyi ve eğitim politikalarına ışık tutacak özgün bulgular elde etmeyi hedeflemektedir.

“Birleştirilmiş Sınıflarda Neler Yaşanıyor?” başlıklı betimsel tarama modeli çalışması, öğretmenlerin bu özel eğitim modeline dair duygu, düşünce, algı, kaygı ve görüşlerini ortaya koyarak, bu alandaki eğitim politikalarına yönelik daha sağlıklı değerlendirmeler yapılmasına olanak sağlaması hedeflenmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda örneklem grubu ile aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır. **Birleştirilmiş sınıflı okulların;**

1. Fiziksel yapı ve olanakları nasıldır?
2. Veli profilleri nasıldır?
3. Avantajları ve dezavantajlarına nelerdir?
4. İmkan ve olanakları nelerdir?
5. Etkinlikleri nelerdir ve nasıl uygulanmaktadır?
6. Süreçte kullanılan yöntem ve tekniklere nelerdir?
7. Süreçte kullanılan materyaller nelerdir?
8. Süreç ve sonuçta ölçme ve değerlendirme süreci nasıl işlemektedir?
9. Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölüm altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ile verilerin toplanması ve çözümlenmesi ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimlerini ve görüşlerini incelemeyi amaçlayan betimsel bir tarama modeline dayalıdır. Tarama modeli, bir araştırmacının belirli bir evrenin ya da örneklemin özelliklerini, mevcut durumunu veya geçmişteki durumunu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bilimsel bir yaklaşımdır (Karasar, 2015). Araştırmanın amacı, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarla ilgili yaşadıkları deneyimleri ve bu sınıflarda karşılaştıkları zorlukları daha iyi anlayabilmek olduğundan, nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, toplumsal olguları bağlamında araştıran, anlamaya yönelik bir yaklaşımı benimser ve veri toplama araçları olarak görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi niteliksel yöntemleri kullanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine odaklanarak, birleştirilmiş sınıflarda yaşanan durumu betimlemek ve katılımcıların düşüncelerini derinlemesine incelemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama

modeli, geçmişte var olmuş ya da günümüzde hâlâ var olan bir durumu olduğu şekliyle inceleyerek, genel bir bakış açısı elde etmeyi amaçlayan bir araştırma stratejisidir.

Araştırma, Aydın ilindeki birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan 10 öğretmenin görüşlerine dayanarak yapılmıştır. Bu sayede, çalışmanın kapsamı belirli bir bölgeyle sınırlı tutulmuş ve katılımcıların deneyimleri ve perspektifleri üzerinden derinlemesine bir değerlendirme yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın ilinde farklı birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin seçiminde, nitel araştırma bağlamında yaygın olarak kullanılan kartopu örnekleme ve zincir örnekleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Kartopu örnekleme, başlangıçta belirli bir grup ya da kişiyi seçtikten sonra bu kişilerin tanıdıkları diğer kişileri önerdiği ve araştırmacının bu öneriler doğrultusunda yeni katılımcıları seçtiği bir yöntemdir (Hatch, 2002). Zincir örnekleme ise, bir birey ya da grup seçildikten sonra, bu katılımcıların tavsiyesi üzerine araştırmacının yeni katılımcıları belirlemesine olanak tanır. Her iki yöntem de, araştırmanın odaklandığı konuya dair zengin bilgi kaynakları oluşturacak katılımcıları tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Bu tür örnekleme teknikleri, genellikle belirli bir olgu hakkında derinlemesine bilgi edinmeye yönelik araştırmalar için tercih edilmektedir

Görüşmeler, gönüllülük esasına dayalı olarak ve katılımcıların cinsiyetine bakılmaksızın gerçekleştirilmiştir. Bu sayede, farklı deneyimlere sahip öğretmenlerin çeşitli bakış açıları ve görüşleri doğrultusunda veriler elde edilmiştir. Çalışma grubunun özellikleri, aşağıdaki Tablo 1’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Katılımcı	Deneyim Müstakil- Birleştirilmiş		Okuldaki Deneyimi	Öğrenci Sayısı	Kaynaştırma Öğrencisi	Mezun Olduğu Bölüm
Ö1	14	1	1	17	Yok	Sınıf Öğretmenliği
Ö2	24	2	2	14	Yok	Sınıf Öğretmenliği
Ö3	9	4	4	8	Yok	Sınıf Öğretmenliği
Ö4	20	8	4	12	Yok	Sınıf Öğretmenliği
Ö5	14	13	7	10	Yok	Sınıf Öğretmenliği
Ö6	9	7,5	1	3	Yok	Sınıf Öğretmenliği
Ö7	14	7	4	13	Var	Sınıf Öğretmenliği
Ö8	8	15	14	12	Yok	Sınıf Öğretmenliği
Ö9	22	5	13	15	Var	Sınıf Öğretmenliği
Ö10	12	10	7	15	Yok	Sınıf Öğretmenliği

Tablo, sınıf öğretmenliği mezunu 10 katılımcının kırsal bölgelerde görev yaptıkları müstakil ve birleştirilmiş sınıf deneyimlerini, okuldaki toplam deneyim sürelerini, çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarını, kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmadığını ve mezuniyet bilgilerini göstermektedir. Katılımcıların mesleki deneyimleri 8 ila 24 yıl arasında değişmektedir. Çoğunluğu kaynaştırma öğrencisi bulunmayan sınıflarda görev yaparken, yalnızca iki öğretmenin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Öğrenci sayıları 3 ile 17 arasında farklılık göstermektedir. Tüm katılımcılar sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuşlardır. Bu veriler, öğretmenlerin kırsalda çok sınıflı eğitim bağlamındaki çeşitlenen deneyimlerini ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Veli Profiline İlişkin Özellikler

Katılımcı	Veli Eğitim Durumu	Veli Mesguliyet Durumu	Velinin Okula Olan İlgisi	Veli Gelir Aralığı	Okulun Kapanma Durumu
V1	İlkokul	Gündelik İşçi Tarım ve Hayvancılık	Zayıf	20.000 TL	Var
V2	İlkokul	Tarım ve Hayvancılık	Zayıf	20.000 TL	Var
V3	İlkokul	Tarım ve Hayvancılık	Zayıf	20.000 TL	-
V4	Ortaokul	Tarım (Zeytin ve İncir) ve Hayvancılık	Zayıf	30.000 TL -45.000 TL	-
V5	İlkokul	Tarım ve Hayvancılık	Zayıf	30.000 TL	-
V6	İlkokul	Tarım ve Hayvancılık	Zayıf	30.000 TL	-
V7	İlkokul	Tarım ve Hayvancılık	Yüksek	30.000 TL -40.000 TL	-
V8	İlkokul	Tarım ve Hayvancılık	Zayıf	32.000 TL	-
V9	İlkokul	Tarım ve Hayvancılık	Yüksek	18.0000 TL	-
V10	Ortaokul	Tarım ve Hayvancılık	Orta	18.000 TL	-

Tablodan elde edilen verilere göre katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinin büyük çoğunluğu ilkokul mezunudur; yalnızca iki öğrencinin ebeveyni ortaokul düzeyinde eğitim almıştır. Ebeveynlerin mesleki mesguliyetlerinin tamamı tarım, hayvancılık ya da gündelik işçilikten oluşmaktadır. Bu durum, ailelerin kırsal yaşamın üretim temelli ekonomik yapısına bağlı olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitime yönelik ilgisi çoğunlukla “zayıf” olarak nitelendirilmiş olup yalnızca iki öğrencide bu ilgi “yüksek”, bir öğrencide ise “orta” düzeydedir. Ailelerin aylık gelir aralığı büyük oranda 18.000 TL ile 45.000 TL arasında değişmektedir. Ayrıca yalnızca iki öğrencinin öğrenim gördüğü okulun kapanma durumu olduğu belirtilmiştir. Bu veriler, kırsal bölgelerde eğitime katılımı ailelerin eğitim düzeyi, ekonomik koşulları ve eğitimle kurdukları ilişki düzeyinin sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama süreci, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanma süreci, birleştirilmiş sınıflı okullarla ilgili literatür taraması yapılması, ilgili araştırmalar ve tezlerin incelenmesi ile başlamıştır. Ayrıca, konu alanı uzmanından alınan geri bildirimler doğrultusunda, görüşme formunda yer alacak sorular titizlikle oluşturulmuştur. Görüşme formunun geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmek amacıyla pilot uygulama, üç farklı birleştirilmiş sınıflı okulda öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında, konu alanı uzmanı ve araştırmacı tarafından sorular yeniden gözden geçirilmiş ve son şekli verilmiştir. Nihai

görüşme formu, 13 açık uçlu sorudan oluşmakta olup, öğretmenlerin deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine keşfetmeyi amaçlamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması süreci, görüşmelerin Aydın ilindeki birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmesi şeklinde yürütülmüştür. Görüşmelerin büyük bir kısmı, öğretmenlerin yoğun iş temposu dikkate alınarak öğle aralarında okullarında ve okul çıkışlarında kafelerde yapılmıştır. Bu şekilde öğretmenlerin daha rahat ve doğal bir ortamda görüşmelere katılımı sağlanmıştır. Her bir görüşme yaklaşık olarak 30 ila 45 dakika arasında sürmüştür, bu süre zarfında öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine dair derinlemesine bilgi edinilmiştir. Görüşmelerin kayda alınması için ses kayıt cihazı kullanılmak istenmişse de, öğretmenlerin ses kaydına izin vermemesi nedeniyle tüm görüşmeler elle not alınarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler, yaklaşık 35 sayfalık ham veri metnine ulaşılmasını sağlamıştır.

Veri analizi süreci, içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. İlk aşamada, betimsel içerik analizi uygulanarak veriler sistematik bir şekilde incelenmiştir. Ham veriler, satır satır okunarak açık kodlama yapılmış ve ardından alanyazına uygun şekilde tipolojik analiz gerçekleştirilmiştir. Tipolojik analiz, elde edilen verilerin kategorilere ayrılması ve bu kategorilerin anlamlı bir biçimde gruplandırılmasına olanak tanımaktadır. Analiz sürecinde, tümevarım (induktif) ve tümdengelim (deduktif) yaklaşımlarından her ikisi de kullanılarak verilerin derinlemesine incelenmesi sağlanmıştır. Bu aşamada, araştırmacı hem mevcut teorilerden yararlanarak hem de yeni bulgular ışığında kategori oluşturma sürecini yönlendirmiştir.

Verilerin raporlaştırılması aşamasında, nitel bulguların daha objektif ve güvenilir bir şekilde sunulması amacıyla, görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcılara, kimliklerini gizlemek amacıyla Ö1, Ö2, Ö3... Ö10 şeklinde kodlar verilmiş, böylece katılımcıların kimliklerine dair herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Bu kodlama, araştırmacının güvenilirliğini artırma amacı taşımaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler, doğrudan alıntılarla aktarılmış ve herhangi bir yoruma yer verilmeden katılımcıların düşünceleri ve görüşleri olduğu gibi sunulmuştur. Araştırma bulguları, sonuç kısmına geçilmeden önce tartışma bölümünde bütüncül bir şekilde ele alınmış ve bu bulgular literatürle karşılaştırılarak anlamlı bir bağlamda değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimlerini ve görüşlerini inceleyerek, bu eğitim modelinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak, uygulamaya yönelik öneriler sunmak, öğretmenlerin bireysel anlatımlarına dayalı olarak, mevcut durumu betimlemeyi ve eğitim politikalarına ışık tutacak özgün bulgular elde etmeyi amaçlandığı bu çalışmada birleştirilmiş sınıflı okulların olanakları, veli profilleri, avantaj ve dezavantajları, imkan ve olanakları, öğretim programı öğelerinin işlevliği gibi hususlar ele alınarak yaşanan sıkıntılara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırmının alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

1. Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Fiziksel Yapı ve Olanaklarına İlişkin Görüşler

Örneklemedeki öğretmenlerin büyük bir kısmı, birleştirilmiş sınıflı okulların fiziksel altyapısının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Çoğu öğretmen, okulların temel fiziki altyapılarının öğrencilerin ve öğretmenlerin günlük ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Katılımcıların ifade ettiği noktalardan bazıları, okul tuvaletlerinin ve lavabolarının ihtiyacı karşılamadığı, hatta öğretmen ve öğrenci tuvaletlerinin aynı alanlarda yer aldığı ve bu durumun hijyenik sorunlara yol açabileceği üzerinedir. Öğretmenler, özellikle tuvaletlerin okul bahçesinin dışında yer almasının kış aylarında ciddi zorluklara neden olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, okulda güvenlik kameralarının bulunmadığı ve bunun güvenlik açısından büyük bir tehdit oluşturduğuna dair endişeler de dile getirilmiştir. Öğrencilerin oyun oynayabilecekleri sahaların yetersiz olduğu ve mevcut oyun alanlarının genellikle kötü durumda olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, hizmetli personelin okulda görev almasının geç başladığı ve bazı okullarda bu görevlerin öğretmenler tarafından yürütülmeye devam ettiği ifade edilmiştir. Okulların bakım ve onarım çalışmalarının da sorunlu olduğu, derslik sayısının yetersiz olduğu, ayrıca teknolojik altyapı ve sosyal olanaklardan büyük ölçüde yoksun olduğu gibi konularda da görüş birliği sağlanmıştır.

Ö1'in ifadesiyle, okulun fiziki yapısı oldukça sınırlıdır; sadece bir müdür odası, bir öğretmenler odası ve dört derslikten oluşmaktadır. Ancak şu an sadece iki derslik aktif olarak kullanılmaktadır. Okulun bir oyun bahçesi bulunmaktadır, ancak bu alanın güvenli bir şekilde öğrencilerin kullanımına sunulabilmesi için ihata duvarı mevcuttur. Ancak okulun tuvaletleri, okul bahçesinin dışında yer almakta olup, özellikle kış aylarında bu durum öğrenciler için çeşitli zorluklar yaratabilmektedir. Ayrıca, öğretmenlere ait

özel bir tuvalet bulunmamakta olup, öğretmenler ve öğrenciler ortak tuvaletleri kullanmaktadır.

Ö2'nin görüşlerine göre, okulda 1. sınıftan 4. sınıfa kadar eğitim verilmektedir ve toplamda 2 derslik, bir müdür odası, bir depo, ortak olarak kullanılan öğrenci ve öğretmen tuvaletleri ve oyun sahası gibi fiziki olanaklar mevcuttur. Ancak okulun altyapısının, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitim süreçlerini verimli bir şekilde sürdürebilmeleri açısından yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

2. Veli Profiline İlişkin Görüşler

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenci ve veli durumunun genellikle ortalama bir seviyede olduğu, velilerin okula karşı isteksiz ve eğitime karşı duyarsız oldukları, öğrencilerin akademik anlamda ailelerinden beklenen desteğin düşük olduğu belirtilmiştir. Çoğu öğretmen, velilerin sosyoekonomik durumlarının net bir gelir kaynağından yoksun olduğunu ve genellikle asgari ücret düzeyinde veya biraz daha yüksek gelirle geçimlerini sağladıklarını ifade etmiştir. Velilerin, çocuklarının eğitime yönelik beklentilerinin genelde düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, bazı istisnai durumların da mevcut olduğu ve bazı velilerin eğitim sürecine ciddi anlamda katılım gösterdiği ifade edilmiştir.

Ö5'in görüşüne göre, okulda öğrenciler ve veliler arasında güçlü bir aile bağının olduğu belirtilmiştir. Öğretmen, velilerin okula ve eğitime karşı olumlu tutumlarının, öğrencilerin başarılarına yansıdığını vurgulamıştır. Bu bağlamda, okul ve aile işbirliğinin güçlü bir şekilde kurulduğu ve bunun öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Ö7, veli tutumlarının ve eğitime karşı olan ilgilerinin gayet iyi olduğunu belirtmiş ve ayrıca öğrencilerin hazırbulunuşluklarının da yüksek olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyinin genellikle ilköğretim seviyesinde olduğunu, ancak buna rağmen eğitimle ilgili tutumlarının son derece olumlu olduğunu vurgulamıştır. Velilerin işi ile ilgili profillerine bakıldığında ise, tamamının tarım ve hayvancılıkla uğraştığı gözlemlenmiştir. Velilerin eğitimle ilgili yüksek bir ilgisi olduğu, öğrencilerin akademik gelişimi için gösterilen çabaların öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığı ifade edilmiştir.

Ö9, okulunun bulunduğu köyün küçük ve huzurlu bir yer olduğunu ve velilerle olan iletişiminin oldukça iyi olduğunu belirtmiştir. Öğretmen, uzun bir süredir bu okulda görev yapmakta ve okulda hem öğrenciler hem de velilerle olumlu ilişkiler kurduğunu söylemiştir. Ebeveynlerin eğitim durumunun genellikle ilköğretim seviyesinde olduğu ve velilerin çoğunun tarım ve hayvancılıkla meşgul oldukları gözlemlenmiştir. Veli tutumlarının

okula ve eğitime karşı oldukça olumlu olduğu, eğitim sürecine ve öğrencilere karşı duydukları ilginin ve samimiyetin yüksek olduğu ifade edilmiştir.

3. Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Avantajları ve Dezavantajlarına İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı, birleştirilmiş sınıflı okul uygulamasının modern eğitim anlayışına uygun olmadığını ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin sosyal imkanlardan yoksun oldukları, öğretmenlerin yeniliklere kapalı hale geldiği ve bu durumun eğitim kalitesini olumsuz etkilediği görüşü ağırlıktadır. Katılımcılar, bu uygulamanın, öğrenciler arasında eşit fırsatlar yaratmadığını ve eğitimdeki temel ilkelerin zedelendiğini vurgulamışlardır.

Ö9, birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitim vermekle ilgili genel düşüncesinin bu uygulamanın zorluklar yarattığı yönünde olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin hazırlık seviyelerinin düşük olduğunu ve merkezdeki okullara kıyasla sosyal imkanlarının oldukça sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun, öğrencilerin gelişimini olumsuz yönde etkilediği görüşündedir. Öğrenciler, kütüphane, sinema, tiyatro ve gezi gibi etkinliklerden faydalanamamakta, bu da onların sosyal becerilerinin gelişmesini engellemektedir. Ayrıca, bu öğrencilerin merkezdeki okullarla aynı öğretim programında eğitim almasına rağmen sosyal anlamda yetersiz kaldığı, bu farkın eğitime etkisi üzerine de yorumlar yapılmıştır. Ancak, bu olumsuzluklara rağmen, devletin bu okullarda okuyan öğrencilerin imkanlarını geliştirmesi gerektiğini ve pozitif ayrımcılık yapılmasının önemli olacağına dikkat çekmiştir.

Buna karşın, birleştirilmiş sınıflı okulların bazı avantajları da bulunmaktadır. Bu okullarda öğrenciler, iletişim becerilerini geliştirir, yardımlaşma ve işbirliği gibi sosyal beceriler kazanır, ortak konuların tekrarı ile bilgilerini pekiştirme şansı elde ederler. Ayrıca, öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesi, gizil öğrenmelerin oluşması ve akran eğitimi gibi fırsatlar da söz konusu olabilmektedir.

Ö5, birleştirilmiş sınıflı okul uygulamasının hem artıları hem de eksileri olduğuna dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin, velilerle ve Milli Eğitim ile işbirliği yaparak bu uygulamayı daha verimli hale getirebileceğini vurgulamıştır. Öğretmen, köydeki en önemli üç kişiden birinin öğretmen olduğunu ve eğitim sürecine katkı sağlamak için öğretmen, köy imamı ve muhtarın birlikte çalışmasının kritik olduğunu ifade etmiştir. Bu tür bir işbirliğinin okulun ihtiyaçlarını ve sosyal etkinlikleri olumlu şekilde etkileyerek, öğrenciler için daha verimli bir öğrenme ortamı yaratacağına inanılmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflı okullar, öğretmenler tarafından genellikle olumsuz bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Ancak, öğretmenlerin be-

lirttiği gibi, bu uygulama lehine çevrilebilecek fırsatlar da sunmaktadır. Sosyal imkanların kısıtlılığı ve öğrencilerin akademik hazırlık seviyelerindeki eşitsizlik gibi temel sorunlar olsa da, doğru bir işbirliği ve destek ile birleştirilmiş sınıflar, öğrenciler için faydalı bir eğitim ortamı sağlayabilir.

4. Birleştirilmiş Sınıflı Okulların İmkanlarına İlişkin Görüşler

Görüşmelere katılan öğretmenler, birleştirilmiş sınıflı okulların eğitim sürecinde çeşitli sıkıntıların yaşandığını ve bu sıkıntıların eğitim kalitesini etkilediğini belirtmişlerdir. Bu sıkıntılar, öğretmenlerin iş yükü, öğrencilerin bireysel farklılıkları, sınıf yönetimi sorunları, sosyal imkanların eksikliği ve öğretmenlerin kendini geliştirememesi gibi unsurları kapsamaktadır.

Öğretmenlerin İfade Ettiği Sorunlar:

1. **İdari İşler ve Zaman Yönetimi:** Öğretmenler, idari işlerin büyük bir zaman kaybı oluşturduğundan ve öğretmenlerin bu işler nedeniyle derslere yeterince odaklanamadıklarından şikayet etmektedirler. Ayrıca, öğretmenlerin hem öğretmenlik hem de idari görevleri yerine getirmesi, okulun birçok işini tek başlarına yapmalarına sebep olmaktadır.
2. **Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyi:** Öğrencilerin genel olarak düşük bir hazırbulunuşluk seviyesine sahip olduğu, bu durumun öğretim sürecini zorlaştırdığı belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin dilsel becerilerinin zayıf olması (kelime dağarcığının az olması) öğrenme sürecinde ciddi zorluklara yol açmaktadır.
3. **Sınıf Yönetimi:** Birden fazla sınıfın aynı ortamda ders işlemeleri, derslerin öğretmen merkezli olmasına neden olmakta ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik yeterli destek sağlanamamaktadır. Ayrıca, ödevli dersler sırasında sınıfın dikkatinin dağılması, sınıf yönetimini zorlaştırmaktadır.
4. **Materyal ve Sosyal İmkanlar:** Okullarda materyal temini konusunda zorluklar yaşanmakta ve okul aile birliğinin fonksiyonsuzluğu, okul bütçesinin yetersizliği gibi faktörler bu durumu daha da derinleştirmektedir. Ayrıca, sosyal imkanların eksikliği, özellikle köy okullarında, öğrencilerin gelişimini olumsuz etkilemektedir.
5. **Programın Birleştirilmiş Sınıflara Uygun Olmaması:** Programın, birleştirilmiş sınıf yapısına uygun olmayışı da sıkça dile getirilmiştir. Birçok öğretmen, programda gereksiz gibi görünen

derslerin sadece defterde işlendiği ve bu derslerin telafi derslerine dönüştüğü görülmüştür.

Çözüm Önerileri:

1. **Yedek Öğretmen Desteği:** Öğretmenlerin, aynı anda birden fazla sınıfı yönetmelerinin zorluğunu hafifletmek için yedek öğretmenlerin sağlanması önerilmektedir. Bu öğretmenler, atanamayan öğretmenler veya stajyer öğretmenler olabilir. Alternatif olarak, her sınıf için ayrı öğretmenler atanması gerektiği ifade edilmiştir.
2. **Öğretmenlerin Gelişimi ve Hizmet İçi Eğitim:** Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için daha fazla fırsat sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Hizmet içi eğitimlerin niteliğinin ve niceliğinin artırılması, öğretmenlerin daha etkin bir şekilde eğitim vermelerini sağlayacaktır.
3. **Okul İhtiyaçları ve İletişim:** Öğretmen, veli ve Milli Eğitim'in bir bütün halinde hareket etmesinin önemine dikkat çekilmiştir. Köydeki öğretmenlerin, köy imamı ve muhtar ile işbirliği yaparak eğitim süreçlerini daha etkili hale getirebileceği belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin okullarındaki sosyal etkinlikleri geliştirebilmesi için işbirliğinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır.
4. **Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Seviyeleri:** Öğrencilerin, okula başlamadan önce daha iyi hazırlanması ve gerekli desteklerin sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin kelime dağarcığının geliştirilmesi, öğrenme sürecini daha verimli hale getirebilir.
5. **Ders Programının Yeniden Düzenlenmesi:** Birleştirilmiş sınıflar için programın daha uygun hale getirilmesi gerektiği, gereksiz derslerin telafi olarak kullanılmak yerine her dersin verimli bir şekilde işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Katılımcı Görüşleri:

Ö8: Öğrencilerin birleştirilmiş sınıflarda eğitim alırken, gelişmiş olanaklardan habersiz bir şekilde eğitim aldıkları ve öğretmenlerin kendilerini geliştiremedikleri konusunda endişelerini dile getirmiştir. Bu durumun körelmeye yol açtığını belirtmiş ve çözüm bulunması gerektiğini vurgulamıştır.

Ö10: Birden fazla sınıfın aynı ortamda eğitim aldığı birleştirilmiş sınıfların, öğretmen için büyük bir zaman kaybı ve zorluk yarattığını ifade etmiştir. Sınıflara ayrı öğretmen atanması gerektiğini ve köy okullarının imkanlarının artırılması gerektiğini savunmuştur.

Ö7: Birleştirilmiş sınıfların eğitimin kalitesini düşürdüğünü ve öğrencilerin daha iyi eğitim alabilmesi için bu sistemin değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Alternatif bir uygulamanın geliştirilmesi gerektiğine inanmıştır.

Ö5: Birleştirilmiş sınıfların hem avantajları hem de dezavantajları olduğunu kabul etmiş ve öğretmen, veli ve Milli Eğitim'in işbirliği yaparak bu uygulamanın daha verimli hale getirilebileceğini ifade etmiştir.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda yaşanan sıkıntıların başında, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve zaman yönetimi ile ilgili yaşadıkları zorluklar, öğrencilerin düşük hazırbulunuşluk seviyeleri ve sınıf içi gürültü gibi faktörler gelmektedir. Bu sorunların çözülmesi için öğretmen destekli bir yaklaşım, materyal ve sosyal imkanların artırılması, öğretmenlerin gelişimi için fırsatlar sunulması ve programın birleştirilmiş sınıflara uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

5. Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Yapılan Etkinliklere İlişkin Görüşler

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, öğrencilere yönelik çeşitli ders içi ve ders dışı etkinlikler uygulayarak, derslerin etkili bir şekilde işlenmesini sağlamaya çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin kullandığı etkinlikler, öğrencilerin farklı yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak çeşitlenmektedir. Bu etkinlikler, öğrencilerin eğitime katkıda bulunurken, aynı zamanda öğretmenlerin zaman kısıtlamalarına da çözüm sunmaya çalışmaktadır. Görüşmelerde, etkinlikler genellikle şu şekilde özetlenebilir:

Ders İçi ve Ders Dışı Etkinlikler:

1. Türkçe ve Dil Etkinlikleri:

Ses Temelli Öğretim: Öğrencilerin harfleri öğrenmeleri için boyama, çizgi tamamlama, müzikle öğretim, harfleri toprağa yazma gibi çeşitli etkinlikler kullanılmaktadır. Ayrıca, öğrenciler sesleri sesli okuma ve dikte çalışmaları yaparak pekiştirmektedirler.

Hikaye Tamamlama ve Günlük Tutma: Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla hikaye tamamlama ve günlük tutma etkinlikleri yapılmaktadır. Bu etkinliklerle öğrencilerin dil becerileri ve yaratıcı düşünme yetenekleri geliştirilmesi amaçlanır.

Kelime Dağarcığı Çalışmaları: Öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmek için eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeler, kelime ezberleme çalışmaları yapılmaktadır.

2. Matematik ve Fen Bilimleri:

Zaman Kısıtlaması ve Yöntemler: Öğretmenler, sınıf mevcudunun fazla olması ve zaman kısıtlamaları nedeniyle alternatif öğretim yöntemlerine başvurmakta zorlanmaktadır. Ancak, zamanla sınırlı kalarak, temel kazanımlar üzerinde yoğunlaşmakta ve bazen öğrencileri ekstra etkinliklerle desteklemeye çalışmaktadırlar.

Somutlaştırma ve Deneyler: Fen Bilimleri dersinde, öğrencilerin anlamakta zorlanabilecek soyut konuları somut hale getirebilmek için deneyler ve basit materyaller kullanılmaktadır. Örneğin, karışımların ayrıştırılması gibi deneylerle öğrenciler hem eğlenir hem de öğrenir.

3. Sosyal Bilgiler:

Sınıf Çeşitliliği ve Zorluklar: Sosyal Bilgiler dersi yalnızca 4. sınıf için olduğundan, diğer sınıflarla birlikte işlenememektedir. Bu nedenle, öğretmenler, bu derste genellikle düz anlatım, soru-cevap ve beyin fırtınası gibi öğretim teknikleri kullanmaktadırlar. Ancak, bazı kazanımların çocuklar tarafından anlamlandırılmasında zorluk yaşandığı belirtilmektedir.

4. Görsel Sanatlar ve Müzik:

Yaratıcı Etkinlikler: Görsel Sanatlar dersinde, öğrenciler derste işlenen konulardan ilham alarak resim ve boyama gibi etkinlikler yapmaktadırlar. Ayrıca, müzik dersinde öğrencilerin şarkı söyleme ve dans etme gibi eğlenceli etkinliklerle derse katılımları sağlanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin katılımını artırmak için basit müzik aletleri yapma etkinlikleri de düzenlemektedirler. Bu etkinlikler, öğrencilerin hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmeye yöneliktir.

5. Oyun ve Fiziki Etkinlikler:

Fiziksel Hareket ve Dış Mekan Etkinlikleri: Öğrenciler, havaların iyi olduğu günlerde dışarıda oyunlar oynarken, hava koşullarına bağlı olarak sınıf içinde de bu tür etkinlikler gerçekleştirilebilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenmeyi eğlenceli hale getirmeye çalışmaktadırlar.

Katılımcı Görüşleri:

Ö1: Öğretmen, farklı sınıflarda farklı yaş gruplarına hitap etmek için çeşitli etkinlikler kullanmaktadır. 1. sınıflarda ses temelli öğretim ve görsel etkinlikler ön plana çıkarken, 2. sınıflarda okuma yazma çalışmaları yapıl-

maktadır. Ancak 3. sınıf öğrencisinin daha ileri düzeyde olması nedeniyle diğer sınıflarla birlikte dilbilgisi çalışmaları yapılmaktadır. Ayrıca, materyal temininde zorluklar yaşanmakta ve öğrencilerin ders dışı etkinlikleri için okul kütüphanesinde imkanlar yaratılmaya çalışılmaktadır.

Ö2: Öğretmen, öğretim sürecinde öğrencilere konu hakkında önceden bilgi vererek ve keşfettirerek öğrenmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmek için eş anlamlı, zıt anlamlı kelimeler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak, ailelerin sınırlı kelime dağarcığı nedeniyle öğrencilerinin bu konuda zorlandığını ifade etmektedir.

Ö4: Bu öğretmen, zaman kısıtlamalarının büyük bir sorun olduğunu vurgulamaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda her sınıfın kazanımlarına ulaşmaya çalışırken, aynı zamanda sınıf mevcudunun fazla olması da ekstra zorluklar yaratmaktadır. Öğrenci merkezli etkinlikler ve alternatif yöntemler kullanmakta sıkıntı yaşanmakta, ancak bazı derslerde öğrencilere ekstra etkinlikler ve alternatif çalışmalar sunulmaya çalışılmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, ders içi etkinliklerde farklı yöntemler kullanarak öğrencilerin gelişimlerini desteklemeye çalışmaktadırlar. Ancak, zaman ve materyal eksiklikleri gibi zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak çeşitli etkinlikler düzenleyen öğretmenler, sınıf içi etkinlikleri öğrencilere hitap edecek şekilde çeşitlendirirken, aynı zamanda sınıf yönetimi ve zaman kısıtlamalarını dengelemeye çalışmaktadırlar.

6. Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, sınıf mevcutları, zaman kısıtlamaları, materyal eksiklikleri ve diğer sınıf yönetim zorlukları nedeniyle genellikle öğretmen merkezli yöntemlere yönelmişlerdir. Ancak, bazı öğretmenler, imkanlar doğrultusunda öğrenci merkezli ve alternatif öğretim yöntemlerini de kullanmaya gayret etmektedirler. Aşağıda öğretmenlerin kullandığı yöntemler ve tekniklere dair görüşler yer almaktadır.

Öğretmenlerin Kullanmayı Tercih Ettiği Yöntem ve Teknikler:

Ö1: Öğretmen, genellikle öğretmen merkezli yöntemlere yöneldiğini belirtmiştir. Bu yöntemler arasında *anlatım*, *soru-cevap*, *tartışma*, *deney*, *eğitsel oyunlar*, *proje çalışması* gibi teknikler yer almaktadır. Ayrıca, *gösterme*, *gösterip yaptırma*, *seviye grupları*, *bireysel çalışma*, *bilgisayar destekli öğretim*, *rol yapma*, *küme çalışması*, *örnek olay* gibi yöntemler de kullanılmaktadır. Ancak, programın önerdiği öğrenci merkezli yöntemle-

rin zaman alıcı olması nedeniyle, öğretmen bu yöntemleri sıklıkla kullanmamaktadır.

Ö5: Öğretmen, *öğrenci merkezli yöntemleri* tercih ettiğini belirtmiştir. Bu yöntemler arasında *sunuş, buluş, araştırma, gösteri, beyin fırtınası, soru sorma, tartışma* gibi teknikler yer almaktadır. Ayrıca, öğretmen *gösterip yaptırma* ve *düz anlatım* yöntemlerini de sıkça kullanmaktadır.

Ö7: Öğretmen, genellikle *öğrenci merkezli bir eğitim öğretim* tercih etmesine rağmen, *düz anlatım, soru cevap, tartışma, gösterip yaptırma, deney, beyin fırtınası* gibi yöntemleri kullanmaktadır. Bu öğretmen, zaman zaman öğrenci merkezli yöntemlerde sıkıntı yaşasa da, genellikle öğretmen merkezli yöntemleri uygulamak zorunda kaldığını ifade etmektedir.

Ö10: Öğretmen, *öğrenci merkezli yaklaşımları* imkanlar doğrultusunda kullanmaya çalıştığını belirtmektedir. Ancak, genel olarak *düz anlatım, soru cevap, tartışma, deney, kavram haritası tekniği, beyin fırtınası* gibi öğretim yöntemleri ve teknikleri ile derse girmektedir. Bu öğretmen de zaman kısıtlamaları ve imkanlar nedeniyle, öğrenci merkezli yöntemleri her zaman kullanamamaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikler, genellikle *öğrenci merkezli* yaklaşımlarla sınırlıdır. Çoğu öğretmen, zaman kısıtlamaları, materyal eksiklikleri ve sınıf mevcudunun fazla olması gibi faktörler nedeniyle *öğretmen merkezli* yöntemlere yönelmektedir. Bu yöntemler arasında *soru-cevap, tartışma, deney, gösterip yaptırma* gibi klasik öğretim teknikleri öne çıkmaktadır. Ancak, bazı öğretmenler, imkanlar dahilinde *öğrenci merkezli* yöntemleri ve *alternatif öğretim tekniklerini* kullanmaya çalışmaktadırlar. Bu bağlamda, öğretmenler zaman zaman yaratıcı çözümler üreterek, öğrencilerin daha aktif ve katılımcı olmasını sağlamak için *proje çalışmaları, beyin fırtınası* ve *küme çalışması* gibi teknikleri de tercih etmektedirler.

7. Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Kullanılan Materyallere İlişkin Görüşler

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, derslerin etkin bir şekilde yürütülmesi için çeşitli materyaller kullanmaktadırlar. Ancak, materyal temininde yaşanan zorluklar da öğretmenlerin karşılaştığı önemli sorunlar arasında yer almaktadır. İşte öğretmenlerin kullandığı materyaller ve bu materyalleri nasıl temin ettiklerine dair görüşler:

Kullanılan Materyaller:

1. **Ders Kitapları:** Çoğu öğretmen, ders kitaplarının öğretim sürecinde önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir.
2. **Bilgisayar ve Projeksiyon:** Teknolojik araçlar arasında *bilgisayar* ve *projeksiyon* cihazları yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Ancak, bazı öğretmenler projeksiyonun sınıfta olumsuz etkiler yaratabileceğini ifade etmiştir. Örneğin, Ö2 öğretmeni, projeksiyon kullanımında çocukların dikkatinin dağılmasından ve uykusuzluktan şikayet etmektedir.
3. **Fotokopi ve Kaynak Kitaplar:** Öğretmenler, özellikle ek kaynak olarak *fotokopi* ve *kaynak kitaplar* kullanmaktadır.
4. **Akıllı Tahta ve Pano:** *Akıllı tahta* ve *panolar*, öğretim sürecinde etkileşimli araçlar olarak yaygın şekilde kullanılmaktadır.
5. **Deney Araçları ve Somut Materyaller:** Öğretmenler, *deney araç-gereçleri*, *geometrik şekiller*, *saat modeli*, *vücut modeli*, *onluk tablolar*, *İngilizce kelime kartları* gibi materyalleri de kullanmaktadır. Bu materyaller, öğrencilerin somut öğrenmelerini desteklemek amacıyla tercih edilmektedir.

Materyal Temininde Yaşanan Zorluklar:

Ö4: Öğretmen, genel olarak *bilgisayar*, *projeksiyon*, *pano* ve *kaynak kitapları* kullandığını belirtmiştir. Ancak materyal temin etme noktasında genellikle *öğretmenlerin* kendilerinin devreye girdiği, bazen de öğrencilerle birlikte materyaller üretildiği ifade edilmiştir. Bu, materyal temin etmenin öğretmenler için zaman ve çaba gerektirdiği anlamına gelmektedir.

Ö6: Bu öğretmen, en temel materyalin *kara tahta* olduğunu ve bunun dışındaki materyalleri temin etmek için kendisinin çaba sarf ettiğini belirtmektedir. Ayrıca, *teknolojik araç gereçler* konusunda eksiklik yaşadıklarını, bu yüzden öğretim sürecinin “düşük viteste” ilerlediğini ifade etmiştir. Öğrencilere yeterli uyaran çeşitliliği sağlamakta zorlandığını dile getirmiştir.

Ö1: Öğretmen, *ders kitabı*, *bilgisayar*, *fotokopi*, *panolar* ve *öğrencilerle birlikte yaptığı materyaller* gibi araçlar kullandığını söylemiştir. Ancak, öğretim materyalleri için okulda yeterli kaynak bulunmadığından ve öğretmenler için herhangi bir ödenek ayrılmadığından, materyallerin büyük kısmı öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi imkanlarıyla sağlandığı ifade edilmiştir.

Ö2: Bu öğretmen, *vücut modeli*, *haritalar*, *onluk tablolar*, *geometrik şekiller* gibi materyalleri kullanmaktadır. Çoğunlukla bu materyaller okulda bulunmaktadır veya hazır olarak temin edilmektedir. Ancak *panolar*

ve belirli gün/hafta etkinlikleri için genellikle öğretmenlerin *kendi imkanlarıyla* materyal hazırladıkları ifade edilmiştir. Bu öğretmen, *projeksiyon* kullanmayı tercih etmemekte ve bunun yerine diğer materyalleri kullanmayı tercih etmektedir, çünkü projeksiyonun dikkat dağılmasına neden olabileceğini düşünmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenler, genellikle geleneksel materyallerin (ders kitapları, kara tahta) yanı sıra daha somut ve etkileşimli materyaller (geometrik şekiller, deney araç-gereçleri, kelime kartları) kullanmaya özen göstermektedir. Ancak materyal temininde ciddi sıkıntılar yaşandığı, öğretmenlerin büyük kısmının bu materyalleri kendi imkanlarıyla sağladığı görülmektedir. Okullarda yeterli kaynak bulunmadığı durumlarda, öğretmenler kendi çabalarıyla materyal üretmekte veya öğrencilerle birlikte materyaller hazırlamaktadır. Ayrıca, bazı öğretmenler, teknolojik araçlardan faydalanmak isteseler de, *projeksiyon* gibi araçların sınıf ortamında olumsuz etkiler yaratabileceğini ifade etmişlerdir. Materyal eksiklikleri, öğretmenlerin eğitimdeki verimliliğini etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

8. Birleştirilmiş Sınıflı Okullardaki Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşler

Bu bölümde, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Görüşmelere katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında açık uçlu sorular, doğru-yanlış testleri, boşluk doldurma, kazanım değerlendirme, ünite değerlendirme ve gözlem yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca, bazı öğretmenler müstakil sınıflarda gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulayabildiklerini ifade etmiştir.

Örneğin, bir öğretmen öğrenci sayısının az olmasının ölçme ve değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirme açısından avantaj sağladığını vurgulamış; 4. sınıflarda çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma, doğru-yanlış testleri ve açık uçlu sorular gibi geleneksel yöntemleri kullandığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenci gözlem formları, kazanım değerlendirme formları, bireysel ve grup çalışmaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi yöntemleri de süreç odaklı değerlendirme kapsamında uyguladığını belirtmiştir. İlk üç sınıfta akademik kaygının daha düşük olması nedeniyle alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımına daha fazla olanak sağlandığını dile getirmiştir. Bu bağlamda, portfolyo değerlendirmesi gibi süreç ve sonuç odaklı yöntemler de ölçme ve değerlendirme sürecine dahil edilmektedir. Öğrencilerin derse katılımı, iletişim becerileri, bireysel ve grup içi çalışmaları da öğretmenler tarafından dikkate alınarak çok yönlü bir değerlendirme gerçekleştirilmektedir.

Bir diğer öğretmen, müstakil sınıflardaki gibi ölçme ve değerlendirme yapabildiğini; yazılı sınavlar, sözlü mülakatlar, gözlem, öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi yöntemleri uygulama fırsatı bulunduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, başka bir öğretmen de açık uçlu sorular, doğru-yanlış testleri, boşluk doldurma, kazanım değerlendirme, ünite değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerini kullanarak ölçme ve değerlendirme yaptığını belirtmiştir.

Ancak, bazı öğretmenler müstakil okullardaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarını birebir gerçekleştiremediklerini dile getirmiştir. Örneğin, bir öğretmen, birleştirilmiş sınıflarda ölçme ve değerlendirmenin daha karmaşık olduğunu, öğrenci sayısının az olması nedeniyle rekabet ortamının oluşmadığını ve farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin aynı ortamda bulunmasının konu bütünlüğünü sağlamayı zorlaştırdığını ifade etmiştir. Büyük okullarda “Türkçe dersinde hangi seviyedesin?” gibi sorular yöneltilebilirken, birleştirilmiş sınıflarda bu tür değerlendirmelerin daha zor olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte, kazanım değerlendirme, sınıf içi ve dışı gözlemler, ödev takibi ve bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara yönelik ölçekler aracılığıyla ölçme ve değerlendirme süreçlerini yürüttüğünü belirtmiştir.

Genel olarak, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde çeşitli yöntemler kullandıkları, ancak müstakil sınıflara kıyasla bu sürecin bazı zorluklar barındırdığı görülmektedir. Öğrenci sayısının az olması ve farklı sınıf seviyelerinin bir arada bulunması, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde hem avantajlar hem de dezavantajlar yaratmaktadır.

9. Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Bu bölümde, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri incelenmiştir. Görüşmeler sonucunda öğretmenler, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamaması, mevcut ders kitaplarının bu sınıflara uygun olmaması, öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda zorunlu staj yapması gerekliliği, fiziki koşulların yeniden değerlendirilmesi ve materyal temini konusunda yaşanan sıkıntılar gibi çeşitli sorunlara dikkat çekmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek rehberlik ve hizmet içi eğitimlerin düzenli olarak sağlanması, birleştirilmiş sınıflar için özel eğitim programlarının oluşturulması, öğretmenlerin hizmet puanlarının artırılması ve bu sistemin yerine taşınmalı eğitime geçilmesi gerektiği gibi öneriler sunulmuştur. Bunun yanı sıra, kazanımların niceliksel olarak azaltılıp niteliksel olarak artırılması, sınıf mevcutlarına bakılmaksızın her sınıfa bir öğretmen veya yedek öğret-

men atanması, müdür yetkili öğretmenlerin idari iş yükünün azaltılması ve bu okullara gelecek öğrencilerin okul öncesi eğitim almasının zorunlu hale getirilmesi gerektiği yönünde ortak bir görüş birliği oluşmuştur.

Katılımcılardan biri, öncelikli olarak fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini vurgulamış; ders kitaplarının birleştirilmiş sınıflara uygun olarak hazırlanması, öğretmen adaylarının belirli bir süre bu sınıflarda staj yapmalarının zorunlu hale getirilmesi, okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesi ve öğretmenlerin materyal temini konusunda desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ekonomik ve sosyal koşullarının iyileştirilmesi, eğitim programlarının birleştirilmiş sınıflara uygun şekilde yeniden tasarlanması ve öğretmenlerin hizmet puanlarının artırılması gibi uygulamaların hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından süreci daha verimli hale getireceği belirtilmiştir.

Başka bir öğretmen, birleştirilmiş sınıflar için bölgesel farklılıkları da göz önünde bulunduran özel ders planlarının hazırlanması gerektiğini, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere düzenli olarak tabi tutulmalarının önem taşıdığını ifade etmiştir. Eğitim programlarının ve ders kitaplarının sadeleştirilmesi, öğrenci sayısına bakılmaksızın en az iki öğretmenin atanması ve bu süreçte eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin stajlarını bu okullarda tamamlamalarının teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, müdür yetkili öğretmenlerin idari yüklerinin azaltılması, sosyal etkinliklerin (gezi, tiyatro, sinema vb.) artırılması ve bu etkinliklerin Milli Eğitim Bakanlığı ile Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Buna ek olarak, bu okullarda beş yıl görev yapan öğretmenlere istedikleri müstakil okullara atanma hakkı tanınması ve hizmet puanlarının farklılaştırılması önerilmiştir.

Bir diğer öğretmen, materyal desteğinin artırılması, sosyal imkanların genişletilmesi ve üniversite öğrencilerinin köy okullarında staj yapmalarının teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, atanamayan veya staj yapan öğretmen adaylarının yedek öğretmen olarak istihdam edilmesi ve bu uygulamanın İŞKUR aracılığıyla finanse edilerek hem işsiz üniversite mezunlarına istihdam sağlanması hem de deneyim kazanmalarına olanak tanınması önerilmiştir. Eğer bu koşullar sağlanamıyorsa, öğrencilerin daha nitelikli bir eğitim alabilmesi adına en yakın merkeze taşınmalı eğitim kapsamında yönlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Sonuç olarak, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenler, mevcut sorunlara yönelik çok çeşitli çözüm önerileri sunmuştur. Bu öneriler, fiziki şartların iyileştirilmesinden öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesine kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Eğitim politikalarının bu öneriler doğrultusunda yeniden yapılandırılması, hem öğretmen-

lerin çalışma koşullarını iyileştirecek hem de öğrencilerin daha nitelikli bir eğitim almasını sağlayacaktır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, Türkiye'nin kırsal bölgelerinde yer alan birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin çok yönlü deneyimlerine ışık tutmakta ve bu özgün öğretim modeline ilişkin önemli çıkarımlar sunmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri, birleştirilmiş sınıflı okullarda karşılaşılan yapısal, pedagojik ve sosyoekonomik sorunların süreklilik arz ettiğini ve bu sorunların öğretim kalitesini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur.

Öncelikle, öğretmenlerin dile getirdiği fiziksel altyapı eksiklikleri (tuvaletlerin bahçe dışında olması, sınıf ve oyun alanı yetersizlikleri, teknolojik donanım eksiklikleri gibi) hem eğitim sürecini hem de öğrenci sağlığı ve güvenliğini riske atan temel sorunlardır. Bu bulgular, Köksal (2005) ve Erdem (2008) gibi araştırmacıların kırsal okulların altyapı yetersizliklerine yönelik vurgularını destekler niteliktedir. Özellikle soğuk iklim koşullarında dışarıda yer alan tuvaletlerin kullanımı çocuk sağlığı açısından ciddi bir risk oluşturmakta ve bu durum, eğitim ortamlarının niteliğini olumsuz etkilemektedir.

Veli profiline dair bulgular, öğrencilerin ailelerinin büyük ölçüde ilkokul mezunu ve tarım-hayvancılık gibi gelir düzeyi düşük mesleklerle uğraştığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda velilerin eğitime olan ilgisinin sınırlı olduğu, eğitim sürecine aktif katılım göstermedikleri ve çocuklarının akademik gelişimini yeterince destekleyemedikleri görülmektedir. Literatürde veli ilgisinin öğrencinin akademik başarısı ve okul tutumları üzerinde doğrudan etkili olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle kırsal bölgelerde velilere yönelik bilinçlendirme ve rehberlik çalışmalarının artırılması, eğitimin niteliği açısından kritik önemdedir.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda uyguladıkları öğretim stratejileri büyük ölçüde öğretmen merkezli yöntemlere dayanmaktadır. Bu tercihin ardında zaman yetersizliği, sınıf mevcudunun çeşitliliği ve materyal eksiklikleri gibi nedenler bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin, sınırlı imkanlara rağmen öğrenci merkezli yöntemleri de belirli ölçülerde uygulamaya çalışmaları, mesleki bağlılıklarının ve pedagojik esnekliklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu bulgular, Yıldırım ve Şimşek'in (2008) nitel araştırmalarında vurguladıkları öğretmenin öğretim sürecindeki belirleyici rolüyle de örtüşmektedir.

Birleştirilmiş sınıf yapısının doğası gereği, öğretmenler aynı anda birden fazla sınıf düzeyine hitap etmek zorundadır. Bu durum, sınıf yönetimi, zaman kullanımı ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik farklılaştırılmış öğretim konusunda öğretmenleri zorlamaktadır. Özellikle öğrencilerin hazırbuluşluk düzeylerinin düşük olması, bireysel farklılıklara uygun öğretim tasarımı güçleştirmektedir. Öğretmenlerin bu koşullar altında görev yapmaları, mesleki doyumlarını ve psikolojik iyilik hallerini de olumsuz etkileyebilmektedir. Benveniste ve McEwan (2000), Mulryan-Kyne (2007) ile Skaalvik ve Skaalvik (2010) öğretmenin motivasyonunun öğrenme ortamı üzerindeki etkisini vurgulayarak, öğretmenin desteklenmediği koşullarda eğitim kalitesinin düşebileceğini belirtmektedir.

Çalışmanın dikkat çekici bulgularından biri de, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfların yalnızca olumsuzluklardan ibaret olmadığını vurgulayan görüşleridir. Özellikle akran öğrenmesi, öğrenciler arası yardımlaşma ve sosyal becerilerin gelişimi gibi yönleriyle bu modelin pedagojik fırsatlar da sunduğu ifade edilmiştir. Bu bulgu, Erdem (2008) tarafından yapılan çalışmalarda birleştirilmiş sınıfların öğrenci gelişimine katkı sunduğu yönündeki tespitlerle örtüşmektedir. Öğrencilerin farklı yaş gruplarından arkadaşlarıyla birlikte öğrenmeleri, empati, liderlik ve sorumluluk gibi sosyal becerilerin gelişimini desteklemektedir.

Öte yandan, öğretmenlerin ifade ettiği çözüm önerileri özellikle yedek öğretmen desteği, öğretim programına yönelik düzenlemeler, hizmet içi eğitimlerin artırılması ve materyal desteği gibi alanyazındaki benzer önerilerle büyük ölçüde paralellik göstermektedir (Fidan ve Baykul, 1993; Özben, 1997). Bu önerilerin sistemli ve politika düzeyinde ele alınması, yalnızca öğretmenlerin değil, aynı zamanda öğrencilerin de eğitim süreçlerinden daha fazla yarar sağlamasını mümkün kılacaktır.

Sonuç olarak, bu araştırma, birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin çok katmanlı sorunlarla başa çıkmaya çalıştıklarını; ancak sistematik desteklerle bu eğitim modelinin daha etkili hale getirilebileceğini göstermektedir. Araştırmının ortaya koyduğu bulgular, politika yapıcılarının dikkatine sunulmalı ve özellikle kırsal bölgelerde sürdürülebilir, nitelikli eğitim ortamlarının oluşturulması için bütüncül stratejiler geliştirilmelidir.

ÖNERİLER

1. Fiziksel Altyapının İyileştirilmesi

- Birleştirilmiş sınıflı okulların tuvalet, oyun alanı, derslik ve öğretmen odası gibi temel fiziksel ihtiyaçları yerel koşullar dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir. Tuvaletlerin okul bahçesi dışı-

na yapılmış olması gibi riskli durumlar acilen çözüme kavuşturulmalı; iç mekan güvenliği ve hijyen koşulları standartlara uygun hale getirilmelidir.

- Okullarda güvenlik kameralarının kurulması, hem öğrenci güvenliği hem de disiplin süreçlerinin desteklenmesi açısından önem arz etmektedir.

2. Materyal ve Teknolojik Donanım Desteği

- Öğretmenlerin kendi imkanlarıyla materyal üretmek zorunda kalmaları sürdürülebilir değildir. Bu nedenle, birleştirilmiş sınıflara özel öğretim materyalleri (örneğin çok düzeyli çalışma kitapları, farklılaştırılmış etkinlik kartları, seviye gruplamasına uygun içerikler) Bakanlık tarafından sağlanmalıdır.
- Teknolojik araçlar (akıllı tahta, projeksiyon, tablet, internet erişimi) kırsal okullara ulaştırılmalı, öğretmenlere bu araçları etkili kullanmalarına yönelik teknik destek sunulmalıdır.

3. Öğretmen Desteği ve Görevlendirme Politikaları

- Her sınıfa bir öğretmen düşmesi mümkün olmasa bile, yedek öğretmen istihdamı, stajyer öğretmen görevlendirilmesi veya gezici destek öğretmen modeli uygulanabilir.
- Müdür yetkili öğretmenlerin idari yükleri azaltılmalı; bu öğretmenlere idari işler için ek personel desteği verilmelidir.
- Birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin hizmet puanları artırılarak kırsalda görev yapmaları teşvik edilmelidir. Beş yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlere isteğe bağlı tayin hakkı tanınmalıdır.

4. Eğitim Programlarının Uyarlanması

- Mevcut öğretim programı, birleştirilmiş sınıf koşulları dikkate alınmadan hazırlanmıştır. Bu nedenle, içerikler sadeleştirilmeli; kazanımlar hem sınıf düzeyine hem de bireysel gelişim düzeyine göre farklılaştırılmalıdır.
- Haftalık ders saatleri ve içerikleri, çoklu sınıf düzeyine göre yeniden planlanmalı; gerektiğinde etkileşimli öğrenme materyalleriyle desteklenmelidir.

5. Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinin Esnekleştirilmesi

- Ölçme ve değerlendirme araçları, farklı yaş gruplarının aynı ortamda öğrenim gördüğü bu sınıflara özgü şekilde yeniden tasarlanmalıdır. Süreç değerlendirmeleri, bireysel gelişim dosyaları, gözleme dayalı formlar ve akran değerlendirmesi gibi araçların daha yaygın kullanımı teşvik edilmelidir.

6. Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitim Programları

- Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları, birleştirilmiş sınıflarda zorunlu staj yapmalı ve bu bağlamda çok düzeyli sınıf yönetimi, farklılaştırılmış öğretim, materyal geliştirme gibi özel alanlarda uygulamalı eğitim almalıdır.
- Mevcut öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler artırılmalı, bu eğitimler yerinde (okullarda veya bölge merkezlerinde) ve uygulamalı biçimde sunulmalıdır.

7. Veli Katılımının Artırılması ve Aile Eğitimi

- Velilerin eğitime katılımını artırmak amacıyla halk eğitimi merkezleriyle iş birliği yapılarak “veli eğitim programları” düzenlenmeli; tarım ve hayvancılıkla meşgul olan velilerin eğitime erişimini kolaylaştıracak esnek modeller uygulanmalıdır.
- Okul-aile iş birliğini güçlendirecek sosyal ve kültürel faaliyetler (köy şenlikleri, okul gezileri, başarı günleri) düzenlenmelidir.

8. Taşınabilir Eğitim Alternatiflerinin Değerlendirilmesi

- Öğrenci sayısının son derece düşük olduğu ve öğretim niteliğinin ciddi şekilde zarar gördüğü yerleşimlerde taşınabilir eğitim, öğrenci yararına olacak şekilde yeniden yapılandırılabilir.
- Ancak taşınabilir eğitimin uygulanmadığı bölgelerde birleştirilmiş sınıflar desteklenmeli, bu uygulama yok sayılmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Benveniste, L., & McEwan, P. J. (2000). Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade schools. *International Review of Education*, 46(1-2), 31-48. <https://doi.org/10.1023/A:1004011428671>
- Çelik, Y. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan bazı becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 733-765.
- Erdem, A. R. (2008). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Anı Yayıncılık.
- Fidan, N., & Baykul, Y. (1993). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim öğretmen rehberi*. Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF Türkiye Temsilciliği.
- Hatch, J.A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*, SUNY Press, Albany, NY.
- Karadaş, H., & Ökmen, H. (2025). Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunların Kaynağına İlişkin Bir Analiz. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 408-428.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kesten, A. (2008). *Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim*. Kök Yayıncılık.
- Köksal, K. (2005). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. PegemA Yayıncılık.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501-514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.010>
- Özben, K. (1997). *Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Saraçaloğlu, A. S., Gözel, Ü., & Bayık, S. (2018, Mart 20). *Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan problemlerin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenmesi*. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi, Afyon.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). *Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations*. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Şahin, Ç. (2007). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. PegemA Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



BÖLÜM

3

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK FARKLILAŞTIRILMIŞ EĞİTİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Sare KÜÇÜK¹

Elif ERTEM AKBAŞ²

1 Yüksek Lisans Öğrencisi Sare KÜÇÜK, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Van, Türkiye, E-mail: sarekucuk1613@gmail.com, ORCID: 0009-0001-0562-685.

2 Doç. Dr. Elif Ertem AKBAŞ, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Van, Türkiye. E-mail: eertema@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4004-1697.

Öz

Bu araştırmada, matematik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülen çalışmada, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve bu alanda deneyim sahibi 9 matematik öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlükler, uyguladıkları stratejiler ve geliştirdikleri çözüm yolları derinlemesine analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi yalnızca içerik değil, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutlarıyla ele aldığını; bireysel farklılıklara duyarlı, esnek ve öğrenci merkezli yaklaşımları benimsediklerini ortaya koymuştur. Ancak materyal eksikliği, zaman yetersizliği, sınıf kalabalığı ve teknolojik altyapı sorunları uygulamaları zorlaştıran temel etkenler olarak öne çıkmıştır. Öğretmenler, bu engellerin aşılması için daha fazla hizmet içi eğitim, kaynak desteği ve aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Araştırma, farklılaştırılmış öğretimin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarısını artırmada önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış öğretim, kaynaştırma eğitimi, matematik öğretimi, öğretmen görüşleri

Giriş

Günümüzde eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri, bireyler arasında fırsat eşitliği sağlayarak tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif ve anlamlı biçimde katılımını gerçekleştirmektir. Bu anlayış, yalnızca akademik başarıyı değil; sosyal, duygusal ve kültürel katılımı da içeren bütüncül bir yaklaşımla tanımlanan kapsayıcı eğitimi ön plana çıkarmaktadır (Florian & Black-Hawkins, 2011). Bu hedef doğrultusunda uygulanan kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte aynı sınıf ortamında eğitim almalarını mümkün kılarak sosyal adaleti ve eğitimde eşitliği desteklemektedir (UNESCO, 1994).

Ancak bu tür karma sınıf ortamlarında öğretim süreci oldukça dinamik ve zorludur. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, öğretmenin pedagojik bilgi ve becerilerini farklılaştırmasını gerektirir. Bu noktada farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları, öğrenme stilleri ve bilişsel ihtiyaçları doğrultusunda öğretimin uyarlanması sağlayan etkili bir yaklaşım olarak öne çıkar

(Tomlinson, 2001). Bu yaklaşım, özellikle kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde vazgeçilmez bir rol oynar.

Matematik eğitimi ise soyut düşünme, akıl yürütme, sembolleştirme ve problem çözme gibi bilişsel becerileri içeren karmaşık yapısıyla, farklı öğrenme gereksinimleri olan öğrenciler için özel planlama ve öğretim stratejilerini gerektirir. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, matematik dersinde yalnızca kavramsal anlamayı değil, öğrencinin sürece aktif katılımını da desteklemektedir. Bu çalışmada, matematik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri ele alınarak, sürece dair karşılaşılan sorunlar, kullanılan stratejiler ve öğretim sürecinin niteliği derinlemesine incelenmektedir.

Kaynaştırma Öğrencileri: Tanımı, Kapsamı ve Eğitsel Yaklaşım

Kaynaştırma öğrencileri; gelişimsel, zihinsel, bedensel, duyuşsal, sosyal ya da davranışsal alanlarda farklılıklar gösteren ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylerdir. Bu öğrenciler, bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) aracılığıyla desteklenerek, genel eğitim sınıflarına yerleştirilmekte ve akranlarıyla birlikte eğitim görmektedirler (MEB, 2018). Kaynaştırma eğitiminin temel amacı, bu bireylerin hem akademik hem sosyal gelişimlerini destekleyerek toplumsal hayata etkin katılımlarını sağlamaktır (Friend & Bursuck, 2012).

Kaynaştırma uygulamaları sadece öğrenciye değil, öğretmene de özel sorumluluklar yüklemektedir. Öğretmenin, sınıf içindeki bireysel farklılıkları tanıması, buna uygun öğretim yöntemlerini seçmesi ve sınıf yönetimini yeniden yapılandırması gereklidir.

Literatürde öğretmenlerin bu süreçte sıklıkla materyal eksikliği, zaman yetersizliği, yeterli hizmet içi eğitim alamama ve sınıf içi kalabalık gibi sorunlarla karşılaştıkları belirtilmektedir (Çolak, 2011; Yılmaz & Yılmaz, 2020).

Farklılaştırılmış Öğretim: Kuramsal Temeller ve Uygulama Boyutu

Farklılaştırılmış öğretim, öğretim sürecini öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre yeniden yapılandırmayı temel alan, öğrenci merkezli ve esnek bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın temelinde, her öğrencinin öğrenme hızının, tarzının ve ilgisinin farklı olduğu gerçeği yatmaktadır (Tomlinson, 2001). Farklılaştırılmış öğretim, dört ana bileşen üzerinde şekillenir: içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı.

1. İçerik: Öğrencilere aynı kavramları farklı yollarla sunmak (metin, görsel, deneyimsel materyal).

2. Süreç: Öğrenme etkinliklerinin bireysel tercihlere göre çeşitlendirilmesi.
3. Ürün: Öğrenilen bilginin farklı yollarla (poster, sunum, yazılı rapor vb.) ifade edilmesine olanak sağlama.
4. Öğrenme Ortamı: Öğrencinin fiziksel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını dikkate alan sınıf atmosferi oluşturma.

Araştırmalar, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını, motivasyonlarını ve derse katılımlarını artırdığını göstermektedir (Subban, 2006; Rock et al., 2008). Ancak bu yaklaşımın etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenin farklılaştırmaya yönelik yeterli bilgiye sahip olması, zaman yönetimi becerilerinin gelişmiş olması ve uygun kaynaklara erişebilmesi gerekmektedir (Algozzine & Anderson, 2007).

Matematik Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretimin Gerekliliği ve Uygulama Örnekleri

Matematik dersi; simgeler, formüller, işlemler ve problem çözme adımlarıyla soyut düşünmeyi ön plana çıkaran bir derstir. Bu soyutluk, özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan ya da bilişsel farklılıkları olan kaynaştırma öğrencileri için ciddi öğrenme engelleri yaratabilmektedir. Bu nedenle matematik öğretiminde, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklı yollarla öğrenebilecekleri bir yapı oluşturulması önemlidir (Yell et al., 2017).

Farklılaştırılmış matematik öğretimi, öğretmenin aynı kazanımı farklı öğrenciler için çeşitli araçlarla sunması anlamına gelir. Örneğin; bir öğrenciye dört işlem kavramı somut materyallerle anlatılırken, başka bir öğrenciye dijital uygulamalar aracılığıyla sunulabilir. Etkinlik bazlı, oyun temelli ve proje odaklı uygulamalar, farklılaştırılmış matematik öğretiminin temel bileşenlerindendir (Bender, 2012). Ayrıca teknoloji destekli materyaller (akıllı tahta, dinamik geometri yazılımları vb.) de bu süreçte öğretmeni destekleyici rol üstlenmektedir.

Bu araştırmanın problem cümlesi, “‘Matematik Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Farklılaştırılmış Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi’” şeklindedir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik farklılaştırılmış öğretim hakkındaki bilgileriniz nelerdir? Bu bilgileri benimle paylaşır mısınız?
2. Sınıfınızda bulunan kaynaştırma öğrencileriyle ilgili öğretim süreçlerinizi nasıl planlıyorsunuz?

3. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını matematik derslerinde nasıl kullanıyorsunuz? Örnek verir misiniz?
4. Kullandığınız farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Bu zorlukları kısaca özetleyebilir misiniz?
5. Kaynaştırma öğrencileri için farklılaştırılmış öğretimi daha etkili hale getirmek adına ne gibi önerileriniz vardır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji, belirli bir olguya ilişkin birden fazla kişinin yaşamış deneyimlerinin ortak anlamını ortaya koymayı; olguyu bizzat yaşamış bireylerin deneyimlerinin özünü derinlemesine keşfetmeyi amaçlayan bir desendir (Creswell, 2020). Araştırmanın odağını, kaynaştırma öğrencilerine yönelik farklılaştırılmış öğretim uygulamaları oluşturmaktadır. Matematik öğretmenlerinin bu olguya dair deneyimleri, kendi bakış açıları doğrultusunda anlamlandırılmaya çalışılmış; böylece farklılaştırılmış öğretimin sınıf içindeki gerçek uygulamaları, karşılaşılan güçlükler ve geliştirilen stratejiler öğretmenlerin öznel deneyimleri üzerinden bütüncül biçimde betimlenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları konusunda deneyim sahibi 9 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Bu yöntemde, araştırmaya dâhil edilen öğretmenler, tanıdıkları ve uygun gördükleri diğer öğretmenleri önererek örneklem genişletilmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenler, farklı okul türleri ve çeşitli öğretim deneyimlerine sahip olup, kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygulamalarda karşılaştıkları deneyimleri ve görüşleriyle araştırmanın derinlemesine incelenmesine katkı sağlamıştır. Katılımcılar etik ilkeler doğrultusunda gizlilik esasına göre kodlanarak, kimlik bilgileri korunmuştur. Böylece, kaynaştırma öğrencileriyle çalışan öğretmenlerin perspektiflerinden hareketle farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının çeşitli boyutları kapsamlı şekilde değerlendirilmiştir. Öğretmenlere ait cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Analiz Sonuçları

Öğretmenin Kodu	Cinsiyet	Öğretmenlik Meslek Tecrübesi	Eğitim Durumu
Ö1	Kadın	5	Yüksek lisans
Ö2	Kadın	2	Lisans
Ö3	Erkek	6	Lisans
Ö4	Kadın	3	Lisans
Ö5	Kadın	5	Lisans
Ö6	Kadın	2	Lisans
Ö7	Kadın	2	Lisans
Ö8	Kadın	12	Lisans
Ö9	Erkek	5	Yüksek lisans

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form, çevrim içi ortamda Google Form aracılığıyla katılımcılara sunulmuştur. Görüşme formu, hem katılımcıların tanıtıcı bilgilerini hem de araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtları kapsamaktadır.

Görüşme formunun ilk bölümünde, öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumlarına ilişkin demografik bilgileri elde etmeye yönelik kapalı uçlu sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise araştırmanın temel problemini oluşturan “Matematik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri”ni derinlemesine incelemeye yönelik sekiz adet açık uçlu soru bulunmaktadır.

Uygulama Süreci

Görüşme formu, öğretmenlerin gönüllü katılımı ile çevrim içi olarak paylaşılmış ve veri toplama sürecinde etik ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcılara, araştırmanın amacı ve gizlilik esasları hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Tüm yanıtlar sistem üzerinden otomatik olarak kayıt altına alınmış ve betimsel analiz süreci için transkript edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Her iki analiz türü, araştırmanın nitel yapısına uygun biçimde birbirini destekleyecek şekilde uygulanmıştır.

İçerik analizi, nitel çalışmalarda sıkça kullanılan ve elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesini sağlayan bir analiz yöntemidir. Bu yöntemin temel amacı; katılımcılardan elde edilen verilerde benzerlik gösteren ifadeleri belirleyerek bunları kodlamak, anlamlı gruplar hâlinde sınıflandırmak ve ardından bu sınıflamaları açıklayabilecek temalar geliştirmektir. İçerik analizinde, verilerin sistematik biçimde çözümlemesi yapılır ve bu süreçte veriler arasında kavramsal bütünlük kurularak okuyucunun kolaylıkla anlayabileceği bir yapı oluşturulur (Çepni, 2010).

Bu çalışmada, öğretmenlerin Google Form aracılığıyla verdikleri yanıtlar önce dikkatli bir şekilde okunarak betimsel analiz kapsamında alt problemler doğrultusunda tematik çerçevede özetlenmiş; daha sonra her soruya verilen cevaplar ayrıntılı olarak kodlanarak içerik analizi sürecine dâhil edilmiştir. Kodlama aşamasında benzer içerikteki ifadeler gruplandırılmış, ortak anlam taşıyan kodlardan yola çıkılarak ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, tablolar ve doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada verilerin geçerliliğini ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler uygulanmıştır. İlk olarak, görüşme soruları nitel araştırma yöntemleri ve farklılaştırılmış öğretim alanında uzman bir akademisyenin görüş ve önerileri doğrultusunda hazırlanmış; içerik geçerliği sağlandıktan sonra uygulamaya konulmuştur.

Veri analiz süreci, nitel araştırma ilkelerine uygun olarak sistematik biçimde yürütülmüştür. Katılımcılardan elde edilen veriler yazılı hâle getirilmiş; bu veriler anlamlı ifadeler üzerinden kodlanmıştır. Kodlama işlemleri, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiş; elde edilen kodlar karşılaştırılmış ve araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanarak nihai kod listesi oluşturulmuştur. Görüş ayrılığı bulunan durumlarda ilgili veriler yeniden değerlendirilmiş ve ortak uzlaşıya varılmıştır. Bu süreç kapsamında çalışmanın değerlendiriciler arası güvenirlilik katsayısı, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü olan *görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)* ile hesaplanmış ve %89 olarak bulunmuştur. Bu oran, çalışmanın güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Benzer kodlar gruplanarak temalar oluşturulmuş; bu temalar araştırma sorularıyla uyumlu biçimde yapılandırılmıştır. Bulgular bölümü, be-

lirlenen temalar etrafında kurgulanmış ve doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenerek hem betimleyici hem de yorumlayıcı bir analiz yaklaşımı benimsenmiştir.

Tüm bu süreçler, çalışmanın iç tutarlılığını ve metodolojik güvenilirliğini artırmış; elde edilen sonuçların bilimsel açıdan güvenilir ve geçerli bir zemine oturtulmasına katkı sağlamıştır.

Bulgular

1. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Farklılaştırılmış Öğretim Anlayışı

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen “Kaynaştırma öğrencilerine yönelik farklılaştırılmış öğretim hakkındaki bilgileriniz nelerdir? Bu bilgileri benimle paylaşır mısınız?” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kavramını çeşitli boyutlarıyla ele aldıkları görülmektedir. Öğretmen görüşleri beş ana kategori altında temalaştırılmıştır: Bireyselleştirilmiş öğretim, BEP uygulaması, akademik eksiklikleri tamamlama, kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturma ve farklı yöntem ve materyal kullanımı.

Tablo 2. Farklılaştırılmış Öğretim Anlayışı

Tema	Kategori	Kod	Öğretmen Kodları
Farklılaştırılmış Öğretim Bilgisi	Bireyselleştirilmiş Öğretim	Öğrenci ihtiyaçlarına, hazırlanmışlık düzeyine, ilgi ve öğrenme stillerine göre öğretim	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö9
		Öğretimin içerik, süreç, ürün ve ortam açısından uyarlanması	Ö2, Ö9
	BEP Uygulaması	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (BEP) uygulanması	Ö3, Ö7
	Akademik Eksiklikleri Tamamlama	Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eksiklerini gidermeye yönelik öğretim	Ö5
	Kapsayıcı Öğrenme Ortamı Oluşturma	Sınıf içi sosyal uyumu ve katılımı sağlamak	Ö7, Ö8

Tema	Kategori	Kod	Öğretmen Kodları
	Farklı Yöntem ve Materyal Kullanımı	İçeriği sadeleştirme, somut materyaller, ek görseller, birebir destek, görevleri adım adım verme	Ö6, Ö9

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, farklılaştırılmış öğretimi öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim sürecini planlama ve yürütme yaklaşımı olarak değerlendirmiştir. Ö1, Ö2, Ö4, Ö6 ve Ö9 kodlu öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine göre öğretim yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu öğretmenler, farklılaştırmanın yalnızca içerik değil; süreç, ürün ve öğrenme ortamı gibi diğer boyutları da kapsamı gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi doğrudan **BEP uygulamaları**yla ilişkilendirmiştir. Ö3 ve Ö7 kodlu öğretmenler, özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan bireyselleştirilmiş planlara dayalı olarak öğretim sürecini şekillendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu uygulamaların öğrenci özelinde hedeflerin netleştirilmesini ve sistematik bir şekilde ilerlenmesini sağladığı ifade edilmiştir.

Ö5 kodlu öğretmen, farklılaştırılmış öğretimi öğrenme gücü yaşıyan öğrencilerin akademik eksikliklerini gidermeye yönelik yapılan destekleyici çalışmalar olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin farklılaştırmayı sadece önleyici değil, aynı zamanda telafi edici bir süreç olarak da ele aldıklarını göstermektedir.

Ö7 ve Ö8 kodlu öğretmenler, sınıf içinde sosyal uyumu ve öğrenciler arası etkileşimi destekleyen kapsayıcı ortamların oluşturulmasına önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, farklılaştırılmış öğretimin yalnızca akademik değil; duyuşsal ve sosyal bileşenleri de içerecek şekilde değerlendirildiğini göstermektedir.

Son olarak, Ö6 ve Ö9 kodlu öğretmenler, öğretim sürecinde farklı yöntem ve materyaller kullandıklarını; içeriği sadeleştirdiklerini, somut materyaller ve görsellerle destek verdiklerini ve öğrencilerin daha kolay öğrenebilmesi için birebir öğretime yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrenme görevlerinin küçük ve takip edilebilir adımlara bölüldüğü de belirtilmiştir.

Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kavramına yönelik genel bir farkındalığa sahip olduklarını ve bu anlayışı çeşitli şekillerde sınıf içi uygulamalarına yansıttıklarını ortaya koymaktadır. Ancak uygulamaların kapsamı ve niteliği öğretmenlerin kişisel deneyim-

lerine, kaynaklara erişimlerine ve öğrenci profiline göre farklılık göstermektedir.

2. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretim Sürecinin Planlanması

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen “Sınıfınızda bulunan kaynaştırma öğrencileriyle ilgili öğretim süreçlerinizi nasıl planlıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda, öğretmenlerin öğretim sürecini bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak planladıkları görülmektedir. Bu bulgular yedi ana kategori altında temalaştırılmıştır: bireysel planlama ve uyarılama, BEP uygulamasına dayalı planlama, iş birliği ve destek, öğrenci tanıma ve gözlem, sosyal katılımı destekleme ve planlama güçlüğü.

Tablo 3. Planlama ve Uygulamadaki Yöntemler

Tema	Kategori	Kod	Öğretmen Kodları
Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretim Planlaması	Bireysel Planlama ve Uyarılama	Öğrenciye özel ders planı hazırlama, düzeyine uygun içerik oluşturma	Ö5, Ö8, Ö9
		Konuyu basitleştirme, kolay alıştırmalar verme, zaman uyarlaması	Ö6, Ö9
		Metin sadeleştirme, sesli okuma desteği sağlama	Ö9
	BEP Uygulamasına Dayalı Planlama	BEP doğrultusunda çalışma kağıtları ve etkinlik uygulama	Ö7
	İşbirliği ve Destek	Rehberlik servisi ve aile ile iş birliği yapma	Ö3, Ö6
		Diğer öğretmenlerle koordinasyon sağlama	Ö1
	Öğrenci Tanıma ve Gözlem	Öğrenciyi gözlemleyerek planlama	Ö2
	Sosyal Katılımı Destekleme	Ortak ödevlerle sosyalleşmeyi sağlama	Ö1
	Planlama Güçlüğü	Davranışsal sorunlar nedeniyle plan yapamama	Ö4

Ö5, Ö8 ve Ö9 kodlu öğretmenler, kaynaştırma öğrencileri için bireysel düzeyde plan hazırladıklarını, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun içerikler oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Ö6 ve Ö9

kodlu öğretmenler, konuyu basitleştirerek, kolay alıştırmalar sunarak ve öğrenciye daha fazla zaman tanıyarak öğrenme sürecini kolaylaştırdıklarını belirtmişlerdir. Ö9 kodlu öğretmen, metin sadeleştirme ve sesli okuma gibi yöntemlerle öğrencinin katılımını artırmaya çalıştığını vurgulamıştır.

BEP uygulamasına dayalı öğretim sürecini planladığını belirten Ö7 kodlu öğretmen, BEP doğrultusunda hazırlanan etkinlik ve çalışma kağıtlarıyla bireysel farklılıkları dikkate aldığını ifade etmiştir.

Ö3 ve Ö6 kodlu öğretmenler, öğretim sürecini rehberlik servisi ve aile iş birliğiyle şekillendirdiklerini belirtirken, Ö1 kodlu öğretmen ise diğer öğretmenlerle koordinasyon içerisinde çalışarak bireysel ders düzenlemelerine gidildiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, öğretim sürecinde çok paydaşlı bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir.

Ö2 kodlu öğretmen, öğrenciyi tanımaya ve gözleme dayalı bir planlama yürüttüğünü belirtmiş; bu, planlamanın öğrenci temelli bir anlayışla şekillendirildiğini ortaya koymaktadır.

Sosyal katılımı desteklemeye yönelik uygulamalardan bahseden Ö1 kodlu öğretmen, kaynaştırma öğrencisinin diğer öğrencilerle birlikte ortak ödevler yaparak sosyalleşmesine fırsat tanıdığını ifade etmiştir.

Öte yandan, Ö4 kodlu öğretmen ise öğrencisinin davranışsal sorunları nedeniyle planlama yapmakta zorlandığını, bu nedenle öğretim sürecinde sistematik bir plan oluşturmadığını belirtmiştir. Bu durum, öğretim sürecinde karşılaşılan bireysel farklılıkların sadece akademik değil, davranışsal boyutlarda da zorluk yaratabildiğini göstermektedir.

Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim planlamasını farklı stratejilerle şekillendirdiklerini ve süreci öğrencinin bireysel özelliklerine göre esnek hale getirdiklerini ortaya koymaktadır.

3. Matematik Derslerinde Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları

Katılımcı öğretmenlere yöneltilen “Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını matematik derslerinde nasıl kullanıyorsunuz? Örnek verir misiniz?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek uyguladıkları görülmüştür. Bu bulgular; içerik, süreç ve ürünün farklılaştırılması, somutlaştırma ve görselleştirme, teknoloji destekli öğretim, oyun ve etkinlik temelli öğrenme, işbirlikçi öğrenme ve BEP’e uygun bireysel uygulamalar olmak üzere çeşitli kategoriler altında toplanmıştır.

Tablo 4. Matematik Dersinde Uygulanan Yöntemler

Tema	Kategori	Kod	Öğretmen Kodları
Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri	İçerik, Süreç ve Ürün Uyarlaması	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine, ilgi ve öğrenme stillerine göre farklılaştırma	Ö2, Ö4, Ö9
		Öğrenme hızlarına ve seviyelerine göre görev farklılaştırma	Ö9
	Somutlaştırma ve Görselleştirme	Somut materyaller, görseller, videolar kullanma	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6
		Görsel-işitsel öğretim uygulamaları kullanma	Ö5
		Resimli materyaller, işlemleri görselleştirme	Ö6
	Teknoloji Destekli Uygulamalar	Akıllı tahta, dijital uygulamalar (Mathletics, EBA vb.) kullanma	Ö3, Ö9
	Oyun ve Etkinlik Temelli Yaklaşım	Matematik oyunları, videolu anlatımlar, hareketli etkinlikler	Ö4, Ö6
	İşbirlikçi Öğrenme	Grup çalışmaları, akran etkileşimli öğrenme ortamları	Ö6
Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Uygulamalar	BEP'e Uygun Etkinlik Planlama	BEP doğrultusunda bireysel etkinlik uygulama	Ö7
	Zaman Yönetimi ve Fırsat Eşitliği	Ders içindeki boşluklarda (tahtaya geçme süresi vb.) bireysel destek sağlama	Ö8

Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretimi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun olacak şekilde içerik, süreç ve ürün yönünden planladıklarını belirtmişlerdir. Ö2 numaralı öğretmen, matematik derslerinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre içeriği, süreci ve ürünü uyarladığını ifade ederken, Ö9 numaralı öğretmen, farklılaştırmayı öğrencilerin öğrenme hızlarına göre görev düzeyleri oluşturarak gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, soyut matematiksel kavramların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla somut materyaller, görseller ve videolar kullandıklarını belirtmiştir. Ö1, Ö3 ve Ö5 numaralı öğretmenler, somutlaştırma yoluyla öğrencilerin daha kolay öğrenmesini sağladıklarını ifade etmiş; Ö6 öğretmeni ise işlemleri görselleştirmek için resimli materyaller kullandığını, ayrıca öğrencilerle hareketli oyunlar ve grup çalışmaları yaptığını vurgulamıştır.

Teknolojinin öğretim sürecine entegrasyonu da dikkat çeken bir diğer bulgudur. Ö3 numaralı öğretmen akıllı tahta kullanımının fayda sağladığını belirtirken, Ö9 numaralı öğretmen dijital uygulamalar (örneğin EBA, Mathletics) aracılığıyla kişiselleştirilmiş etkinlikler sunduğunu dile getirmiştir.

Bazı öğretmenler, özellikle oyun temelli ve etkinlik destekli uygulamalara yer vererek öğrencilerin ilgisini çekmeyi ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmeyi hedeflediklerini belirtmişlerdir. Ö4 ve Ö6 numaralı öğretmenler, matematik oyunları, videolar ve işbirlikli **öğrenme etkinlikleri** ile matematiksel kazanımları pekiştirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Kaynaştırma öğrencileri özelinde ise, öğretmenlerin bireysel farklılıkları gözетerek BEP'e uygun ders planları hazırladıkları ve bu planları sınıf içi etkinliklere entegre ettikleri görülmektedir. Ö7 numaralı öğretmen BEP doğrultusunda bireysel etkinlikler uyguladığını belirtirken, Ö8 numaralı öğretmen diğer öğrencilerin tahtada etkinlik yaptığı sürede kaynaştırma öğrencisine birebir destek sağladığını ifade etmiştir.

Genel olarak, öğretmenlerin matematik derslerinde farklılaştırılmış öğretimi, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak, anlamayı derinleştirecek ve bireysel ihtiyaçlara karşılık verecek şekilde uygulamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu uygulamalar, öğretmenlerin pedagojik farkındalığının yüksek olduğunu ve sınıf içi çeşitliliğe duyarlı öğretim yöntemlerine yöneldiklerini göstermektedir.

4. Farklılaştırılmış Öğretimde Karşılaşılan Güçlükler

Katılımcı öğretmenlere yöneltilen “Kullandığınız farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar zaman yönetimi, materyal ve uygulama eksiklikleri, sınıf yönetimi, bireysel farklılıklarla baş etme ve iş yükü ile veli etkileşimi temaları altında toplanmıştır. Öğretmenler, zaman yetersizliği nedeniyle kaynaştırma öğrencilerine yeterli zaman ayıramama ve etkinliklere ayrılan sürenin kısıtlı olması gibi sorunlarla karşılaşırken; materyal yetersizliği ve hazır uygulamaların esnek olmaması nedeniyle uyarlama yapmakta güçlük çekmektedirler. Ayrıca,

kalabalık sınıflarda birebir ilginin zor olması ve sınıf içi dikkat dağınıklığı sınıf yönetiminde önemli zorluklar arasındadır.

Tablo 5. Karşılaşılan Güçlükler

Tema	Kategori	Kod	Öğretmen Kodları
Zaman Yönetimi	Öğretim sürecinde zamanın yetersiz olması	Zaman yönetiminde zorlanma	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9
	Kaynaştırma öğrencisine yeterli zaman ayıramama	Öğrenciye etkinlik ayırmada süre yetersizliği	Ö3, Ö4, Ö7
Materyal ve Uygulama Eksikliği	Kullanılan materyallerin yetersizliği	Materyal eksikliği	Ö6, Ö9
	Uygulamalarda düzenleme yapamama	Hazır uygulamaların esnek olmaması, uyarlama zorluğu	Ö5
Sınıf Yönetimi	Kalabalık sınıflarda birebir ilgilenmenin zor olması	Kalabalık sınıflarda kaynaştırma öğrencisiyle ilgilenmede zorluk	Ö7, Ö8
	Sınıf içi dikkat dağınıklığı	Farklılaştırılmış öğretim sırasında sınıfın dikkatini toparlamada yaşanan zorluklar	Ö9
Bireysel Farklılıklarla Baş Etme	Öğrenci seviyelerinin sınıf ortalamasından çok düşük olması	Akademik seviyedeki uçurumun öğretimi zorlaştırması	Ö7
	Öğrencinin birebir eğitimde kendini rahatsız hissetmesi	Birebir çalışmalarda öğrencinin uyum sağlamaması	Ö1
İş Yüğü ve Veli Etkileşimi	Her öğrenci için ayrı içerik hazırlamanın öğretmen üzerindeki etkisi	Öğretmen iş yükünün artması	Ö9
	Velilerin yöntemleri anlamada zorlanması	Veli desteğinin yetersizliği, yöntemleri kavramada güçlük	Ö9

Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde, en çok üzerinde durulan problemin zaman yönetimi olduğu görülmüştür. Öğretmenler, sınıf içinde hem kaynaştırma öğrencilerine hem de diğer öğrencilere aynı anda yeterince zaman ayırmanın güçlüğüne dile getirmişlerdir (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9).

Özellikle, destek eğitim sürecinde geçen zaman aralıklarının öğrencinin unutmaması için yeterli tekrar yapılmasını engellediği, bu nedenle daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Ö3). Ayrıca, bazı öğretmenler sınıf içinde kaynaştırma öğrencilerine ayrılan etkinlik sürelerinin sınıfın genel temposuyla uyumsuz olduğunu vurgulamışlardır (Ö7).

Materyal eksikliği ve mevcut öğretim uygulamalarının esnek olmaması da önemli zorluklar arasında yer almaktadır. Öğretmenler, somut materyal ve görsel desteklerin yetersizliğinden, hazır uygulamalarda kendi ihtiyaçlarına göre düzenleme yapamamalarından şikâyet etmişlerdir (Ö5, Ö6, Ö9).

Sınıf yönetimi açısından ise, kalabalık sınıflarda birebir ilgilenmenin zor olduğu ve sınıf içi dikkat dağınıklığının artmasına bağlı sorunların yaşandığı bildirilmiştir (Ö7, Ö8, Ö9). Kaynaştırma öğrencilerinin akademik seviyelerinin sınıf ortalamasının altında olması da öğretmenlerin öğretim planlamasında karşılaştıkları güçlükler arasında yer almıştır (Ö7).

Birebir eğitim sürecinde bazı öğrencilerin kendilerini rahat hissetmemesi, uyum sağlamakta zorlanmaları da sürecin etkinliğini olumsuz etkilemiştir (Ö1). Ayrıca, her öğrenci için ayrı içerik hazırlamanın öğretmenlerin iş yükünü artırdığı ve bu durumun öğretmenlerde ek zorluk yarattığı ifade edilmiştir (Ö9).

Son olarak, bazı velilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını tam anlamıyla kavrayamaması ve destek vermekte zorlanması, uygulamanın etkililiğini azaltan bir diğer zorluk olarak belirtilmiştir (Ö9).

Genel olarak, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar; zaman yönetimi, materyal yetersizliği, sınıf içi yönetim güçlükleri, bireysel farklılıkların etkisi ve iş yükünün artması gibi çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu durum, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının başarılı olabilmesi için hem öğretmenlere yönelik desteklerin artırılması hem de kaynakların ve materyallerin zenginleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın bulguları, matematik öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını planlama ve yürütme süreçlerinde hem pedagojik hem de yapısal zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma ve bu farklılıklara uygun hedefler belirleme konusunda önemli çaba göstermektedir. Bu durum, Tomlinson (2014) ile Florian ve BlackHawkins'ın (2011) kapsayıcı eğitim ilkeleriyle uyumlu bir yaklaşımı benimsediklerini ortaya koymaktadır. Ancak zaman yönetimi, materyal eksikliği ve kalabalık sınıflar gibi faktörler, bu planlamaların sınıf içinde tutarlı ve sürdürüle-

bilir bir şekilde uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Benzer bulgulara Çolak (2011) ile Yılmaz ve Yılmaz (2020) da çalışmalarında işaret etmektedir.

Araştırma bulguları, somut materyallerin ve oyun temelli etkinliklerin matematik derslerinde soyut kavramların somutlaştırılmasında önemli rol oynadığını da ortaya koymuştur. Bloklar, sayı çubukları ve dijital uygulamalar gibi araçlar; özellikle kaynaştırma öğrencilerinin derse katılımını ve kavramsal anlayışını olumlu yönde etkilemektedir. Bu bulgular, Bender (2012) ile Tieso'nun (2005) farklılaştırılmış materyal kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisini vurgulayan çalışmalarını desteklemektedir.

Ayrıca öğretmenler, ailelerle düzenli iletişimin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hedeflerinin belirlenmesinde ve ev-okul tutarlılığının sağlanmasında belirleyici rol oynadığını ifade etmiştir. Bu durum, Friend ve Bursuck'un (2012) da kapsayıcı eğitimde aile-okul iş birliğinin önemine vurgu yaptığı literatürle örtüşmektedir. Ancak öğretmenlerin aile katılımını sürdürülebilir şekilde organize edebilmesi için ek destek ihtiyacının olduğu da dikkat çekmektedir.

Bulgular, hizmet içi eğitim ve mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim becerilerini geliştirmede önemli bir unsur olduğunu ortaya koymuştur. Algozzine ve Anderson (2007), hizmet içi eğitimlerin öğretmen yeterliklerini geliştirdiğini belirtirken; Rock ve arkadaşları (2008), mesleki paylaşım gruplarının uygulama kalitesine olumlu katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine aktif katılımı, yenilikçi stratejilerin sınıf uygulamalarına yansımaları sağlayacaktır.

Sonuç olarak, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, kaynaştırma öğrencilerinin matematik öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte ve öğrenme süreçlerine daha aktif katılımlarını teşvik etmektedir. Ancak öğretmenlerin bu uygulamaları sürdürülebilir biçimde hayata geçirebilmeleri için; zaman yönetimi, materyal desteği, teknolojik altyapı, aile iş birliği ve mesleki gelişim gibi alanlarda daha fazla desteklenmeleri gerektiği görülmektedir. Bu desteklerin sistematik ve bütüncül bir yaklaşımla sunulması, farklılaştırılmış öğretimin eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık ilkelerine uygun biçimde yaygınlaşmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, farklılaştırılmış öğretimin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarısına olan katkısını artırmak ve uygulama sürecini daha etkili kılmak amacıyla aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- 1. Sürekli Hizmet İçi Eğitim Programları Sağlanmalıdır:** Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim becerilerini geliştirmesi amacıyla sürekli, uygulamalı ve yapılandırılmış hizmet içi eğitim programları düzenlemelidir. Bu eğitimlerde teorik içeriklerin yanı sıra uygulama temelli atölye çalışmaları ve mentorluk destekleri sunulmalıdır (Tomlinson, 2017; Hall, Strangman & Meyer, 2003).
- 2. Materyal ve Altyapı Desteği Artırılmalıdır:** Okul yönetimleri, sınıf içi uygulamaları destekleyecek materyal çeşitliliğini ve teknolojik altyapıyı sağlamalıdır. Materyal eksikliği, öğretmenlerin öğretim stratejilerini sınırlamakta ve sürecin etkililiğini azaltmaktadır (King-Sears, 2008). Ayrıca özel eğitim uzmanları ve destek personeli sınıf uygulamalarına entegre edilmelidir (Sailor, 2011).
- 3. Aile Katılımı Teşvik Edilmelidir:** Öğrencilerin öğrenme süreçlerine ailelerin aktif katılımı sağlanmalıdır. Okullar, düzenli bilgilendirme toplantıları düzenleyerek ebeveynleri öğretim sürecine dahil etmeli, ev destekli öğrenmeye yönelik rehberlik materyalleri sunmalıdır (Epstein, 2011; Christenson & Reschly, 2010).
- 4. Nicel ve Deneysel Araştırmalarla Desteklenmelidir:** Gelecekte yapılacak çalışmalar, farklılaştırılmış öğretimin uzun vadeli etkilerini inceleyen deneysel ve nicel araştırmalarla desteklenmelidir. Özellikle teknolojik araçların öğretim sürecine katkıları, kontrol gruplu araştırmalarla değerlendirilerek bilimsel temeller güçlendirilmelidir (Sousa & Tomlinson, 2018).

Kaynakça

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49–54. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.49-54>
- Bender, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities* (3rd ed.). Corwin Press.
- Christenson, S. L., & Reschly, A. L. (Eds.). (2010). *Handbook of school-family partnerships*. Routledge.
- Çaycı, B., & Demirel, M. (2014). Kaynaştırma öğrencilerine yönelik farklılaştırılmış öğretim uygulamaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 67–86.
- Çepni, S. (2010). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (5. bs.). Celepler Matbaacılık.
- Çolak, A. (2011). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının özel gereksinimli öğrencilerin başarısına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 7(2), 171–189.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.; 3. bs.). Siyasal Kitabevi. (Orijinal eser 2013 yılında yayımlanmıştır)
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (7th ed.). Pearson.
- Hall, T. E., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum. <http://aem.cast.org>
- King-Sears, M. E. (2008). Universal design for learning: Technology and pedagogy. *Learning Disability Quarterly*, 31(4), 199–201. <https://doi.org/10.2307/25474699>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2 0 1 8) . Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/16174253_Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeli.pdf

- Oğuz, M., & Tuncer, Z. S. (2020). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *E ğ i t i m - de Kuram ve Uygulama*, 16(3), 345–366. <https://doi.org/10.17244/eku.2020.345>
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *A m e r i - can Educational Research Journal*, 48(2), 462–501. <https://doi.org/10.3102/0002831210382891>
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E. S., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31–47. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.31-47>
- Sailor, W. (2011). The importance of collaboration in the implementation of inclusive education. *Journal of Special Education*, 45(3), 196–205. <https://doi.org/10.1177/0022466910377065>
- Saldaña, J. (2011). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2018). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947.
- Tieso, C. L. (2005). The effects of grouping and curricular practices on intermediate students' math achievement. *Journal of Educational Research*, 99(2), 65–77. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.2.65-77>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Yell, M. L., Katsiyannis, A., & Bradley, M. (2017). *Special education and the law: A guide for practitioners* (3rd ed.). Pearson.

Yılmaz, A., & Yılmaz, B. (2020). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri.

Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16(2), 149–167. <https://doi.org/10.33418/eku.2020.149>



BÖLÜM

4

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE İMGE OLUŞUM SÜRECİNİN ÖNEMİ

Sibel ADAR CAN¹

Ayşe BOLAT²

1 Doç. Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Resim-iş Eğitimi ABD., sibeladar03@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6983-866X

2 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Niğde, Türkiye, aysblt@gmail.com, ORCID:0009-0000-8848-9952

GİRİŞ

Ulus devletlerin yıkılıp küçüldüğü, sınırların birleştiği ve teknolojik gelişmelerle sınırların ortadan kalktığı bir dünyada, toplumlar ve bireyler giderek yalnızlaşmaktadır. Yalnız toplumların yarattığı yalnız birey, doğuştan itibaren kendi yaşamını şekillendirmektedir. Bu oluşum sürecinde bireyin çevresinden aldığı etkileşimlerin etkisi tartışılmazdır. İnsan için çevre, dış dünyayı temsil eder. İç dünyası ile mükemmel bir uyum içinde var olan insan, dış dünyadan aldığı ve algıladığı olumlu ya da olumsuz yaşantı ve duyguları tekrar dışavurum sürecinde çeşitli araçlara başvurur. Bu araçlardan biri de sanattır. ‘Sanat nedir?’ sorusu, bizi tekrar insanın varoluşuna, ilk insanın izlerini gördüğümüz mağara duvarlarına ve orada yaşantısını, korkularını, sevinçlerini, ritüellerini çizdiği mağara resimlerine götürür. Oradaki mağara resimlerinden başlayan “Sanat mıdır?” sorusu, yüzyıllar içinde insanın yaşam şekline bağlı olarak, fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için gösterdiği çaba ve uygulamalar ile 17. yüzyıla kadar sorulmuştur. Gösterilen performansın dışavurumuna isim aranmış ve sanat ile zanaat arasında epey tartışılmıştır. Sanatın zanaattan ayrılması için gösterilen efor, sanatçı kavramının oluşumuna evrilip kavramın içindekilerin ayrıştırılması ile 21. yüzyılda da devam etmiştir. Sanatçı kavramının özünde insan yer alır. İnsan, tek başına dış dünyadan bağımsız bir birey olarak, bireyselleştirilmiş sanat anlayışıyla, günümüzde sanat kavramının içini doldurmaktadır. İnsanın var olma çabasının yöntemleri, bizi bireyin eğitimine, oradan da eğitiminin amaçlarına götürmektedir.

Eğitim, bireyin yetilerini geliştirip bunları yeteneğe dönüştürme sürecidir. Birey; us, beden ve istek boyutlarının yanı sıra, yaşamına imkan sağlayan duyularıyla da bütünlük sergileyen bir varlıktır. Bu bağlamda, sanat eğitimi, bireyi tümüyle ele alıp, kendi yöntem ve ilkelerini dikkate alarak eğitmeli, tüm yaş grubu kademelerinde de uygulanmalıdır (Tunalı, 1979:1). Sanat eğitiminde amaç, bireyin toplumda yer bulmasına rehberlik etmektir. Sanat ve eğitim bir bütün olarak düşünüldüğünde her iki kavram da birbirini destekler ve tamamlar. Sanatında eğitimde olduğu gibi en önemli geri dönüt verisi davranış değişikliğidir.

Sanat kavramı platondan itibaren, tarihin her döneminde farklı tanımlar içinde var olan bir olgu olmuştur. Tolstoy’a göre sanat, hissederek paylaşmanın bir yoludur. Eğer bir insan, kendi duygularını diğer insanlara yansıtabiliyorsa ve onları paylaşabiliyorsa, üstün bir sanat eseri ortaya koymuş demektir. İnsan içinde kaynayan duyguları; satırlar, renkler ve ilişkilerle ifade ettiğinde, bu sürece sanat etkinliği denir. Sanat, insan merkezli bir faaliyet olarak algılandığında, bireyin deneyimlerinin ve tepkilerinin dışavurumuna aracılık ettiği görülebilir (Tolstoy, 1996:92,93,94). Bir duygu veya düşüncenin güzel ve estetik şekliyle işitsel ve görsel bir nesnede var olmasıdır (Yolcu, 2015:26). Bu olgu tarihte farklı zamanlarda farklı anla-

yış ve isimlerle dile getirilmiştir. Sanatın tanımı değişime uğramış, anlamı çeşitlenmiş, fonksiyonu değişmiştir (Sarı, 2018:131-154). Birçok tanımı olan sanatın işlevselliği söz konusu olduğunda ilk görevi kuşkusuz eğitimidir. Eğitimin gerekliliği buradan da sanat eğitiminin önemi kuşkusuzdur.

Bireylerin özellikleri gereği eğitim çok yönlü ve bileşenlidir. Sanat eğitimi bu bütüncül süreç ve yollardan birisidir. Bilimsel, teknik ve uygulamalı eğitimlerin vazgeçilmezi hem bireysel hem de toplumsal olan sanat eğitimidir. (Alakuş & Mercin, 2007:14-20). Sanat eğitimi, kendi yöntemleriyle amacına uygun olumlu yönde değişim ve dönüşüm gerçekleştirerek olgunlaştırma sürecidir (Uçan, 2002:2-3).

Güzel sanat dallarının tüm alanlarında, okul içinde ve dışında yapılan tüm çalışmalar sanat eğitiminin tanımını verir. Bu sanatsal eğitim tüm öğrenim düzeylerini kapsayan güzel sanatlar ile ilgili ders ve etkinliklerdir (San, 1981). Bu eğitimle öğrenciler yaşam içinde farklı fırsatlar yakalar. Çünkü bütün çocuklar kültür, iletişim, akıl yürütme gibi yeteneklerini ve becerilerini doğru geliştirip farklı seviyelerde okur-yazarlık tipleri gösterir (Buyurgan, 2007:23). Görsel sanatlar eğitimiyle çocuğun var olan durumu çevresinde algı, duyu ve sosyal gelişimi hız kazanacaktır. En temelde sanatın faydalarını kullanıp çocuğa estetik bir kişilik kazandırır. Bu sanat eğitimi sürecine bakıldığında algı, düşünme, yorumlama, eleştirme ve ifadelendirme gibi davranışların estetik ilkeler çerçevesinde kazandırıldığı görülür (Aykut, 2006:33-42).

Sanat eğitimi ve imge ilişkisinden önce imgenin eski Türkçede anlamına baktığımızda ‘im’ kelimesinden türeyen imge, Türk Dil Kurumu’nun sözlüğünde üç farklı şekilde tanımlanmaktadır. İlki zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi özlenen şey, düş, hayal, hülya, ikincisi; duyu organlarının dıştan algıladığı bir nesnenin bilince yansması ve üçüncüsü de duyularla algılanan bir uyaran söz konusu olmaksızın bilinçte beliren nesne ve olaylar şeklindedir (TDK, 1998). Buradan da anlaşıldığı gibi imgenin tek bir anlamı yoktur. Gerçeğin öznelliğe uzak bir şekilde ussal görünümü olan ikinci tanım, nesnel olana yakın durmaktadır. İmgenin daha öznel tarafını ise bir ve üçüncü tanımda görmekteyiz. Bu tür imgeler için imgelemin yarattığı olan imgelerden ortaya çıkmış denilebilir. Duyumsal imgeyi dış kaynaklı, zihinde oluşan imgelemleri ise imgelemlerden ortaya çıkan ürün olarak iki şekilde değerlendiren Timuçin; “İmge ilk olarak çevresel nesnelerin algılarla oluşan göstergesidir. Kavramsallaşmış düşüncenin temelidir. Daha sonra imgelemin direkt yaratıcısıdır. İmgelem boş bir edimle veya gereksinim duyup tasarım yaptığında imge oluşur demidir (Timuçin, 2002: 278-279). Bireyin zihninde imge oluşturabilmesi için duyumsal imgeler gereklidir. Duyumsal imgesi olmayan herhangi bir şeyi zihnimizde tasarlamak zordur. İlk çağdan bugüne sanat ve imgeyi ifade etmek için ilk

insanın eserlerinden başladığımızda; Gombrich'in de ifade ettiği gibi ilkel insan için sanat bir büyüdür ve gereksinim gidermedir.



Görsel-1:800-1600 Anasazilere ait mağara resmi



Görsel-2:2500 yıllık Yarımburgaz mağara resmi



Görsel-3:Chauvaet mağara resmi



Görsel-4:Altamira mağara resmi

İlk Mağara Resimleri

(<http://seyfullahdemir.com/wp-content/uploads/Sekil-041-500x3271.jpg>)

İlk insanlar, hayvanları tanımakta usta olan avcılardı. Ancak, avlanma eylemi ile resim yapma arasındaki ilişki, yalnızca hayvanları gözlemlemekten ibaret değildi; Bazı tarihçiler bunu büyüsel bir süreç olarak tanımlar. Buna göre, avcılar hayvanların davranışlarını anlamaya çalışırken, ressamlar bu bilgiyi görsel bir anlatı haline getirerek doğayla mistik bir bağ kuruyorlardı. Gombrich'e göre ilkel insan için barınmak amacıyla yapılan bir kulübenin yapımı ile imge üretimi arasında hiçbir fark yoktur. Yağmurdan, sıcaktan ve yırtıcı varlıklardan koruyan kulübelerdir. Var olan güç gibi gerçekçi olan diğer güçlü varlıklara karşı koruyanlar ise imgelerdir (Gombrich, 1992:20-36). Bireylerin algıları, yalnızca duyuşal girdilere bağlı olarak şekillenmekle kalmaz, aynı zamanda düşünceleri ve inançları tarafından yönlendirilir. Görsel imgeler, başlangıçta fiziksel olarak mevcut olmayan unsurları giderek somutlaştırmak amacıyla oluşturulmuştur. Bu süreç, görsel temsillerin yalnızca bir nesnenin yansıtılması değil, aynı

zamanda kültürel ve bilişsel çerçevede anlam üretme mekanizmasının bir parçası olduğunu ortaya koymaktadır. Berger'in değerlendirmeleri doğrultusunda, görsel betimlemeler, insanların dünyayı nasıl deneyimlediklerini ve bilgi oluşturma süreçlerini şekillendiren temel unsurlar olarak ele alınmalıdır (Berger, 1995:7-10).

Tarihteki en eski süreçlerden olan imge ile düşünme ve tasarım sanatının ortaya çıkmasını sağlayan temel kavramdır. Sanat, sanatçının yaşadığı döneme göre imgeler ile tasarım oluşturma sürecidir. Kendi imgesini oluşturan sanatçı algıladığı yaratımına uygun duygu ve düşüncesini yansıtır (Bayav, 2009:105-122). Günümüz düşünce biçimi akılcıdır. Bu akılcılık eğitim sistemine de yansımaktadır. Daucher'a göre 19. yüzyıldan önceki kültürler ve batı uygarlığı imgesel betimlemeleri fazlaca kullanmıştır. Bu düşünce biçimi çocuklarda olduğu gibi imgelerle düşünmez. Fakat akıl eğitilmeye çalışılırken, duygular ve imgeci düşünme becerisi unutulur. Buna karşın yaratıcı düşünme imgesel düşünce ile gerçekleşir (akt. Oskay, 2004:29).

Sanatçı için görsel dünyanın algılanması biçimlendirme sürecinin başlangıcıdır. Zihinsel imgesini daha önce var ettiği imgeler ile karşılaştırıp ortak bilinç oluşturduğunda sanatçı eserini oluşturur. Algı süreci ve ürün oluşturma süreci sanat eserini ortaya çıkarır (Kara, 2016:1). Bu durumda imge yaratma sürecinin ilk basamağı görsel algıdır diyebiliriz. Bu görsel algı sırasında imgeler oluşacaktır. Oluşan imgeler kullanılan materyaller ile yapıta dönüşecektir. Çocuğun imge oluşturma süreci ile sanatçının imge yolculuğu aynıdır. Sanatçı da çocuk da yaşantı ve duyumlarından yola çıkarak imge yaratır. Yaratıcılığı geliştiren imgesel düşünme için sanat eğitiminde imge oluşturmaya çokça yer verilmesiyle öz güvenli, yaratıcı, sınırların dışında üretken kişiler yetiştirilir (Bayav, 2009:105-122).

Sanat Eğitiminde İmge Yaratım Süreci

Sanat eğitiminin genel amacı; özgür, yaratıcı, farklı düşünen, düşüncelerini özgürce ifade edebilen, toplumda ben de varım diyebilen kişiler, kişilikler yetiştirmek olmalıdır. En genelde sanat da kişiyi, kalıplarının dışına çıkmaya, farklı olmaya zorlar, zorlamalıdır. Sanatçı adayının, sanatçının olağan üstü bir hayal gücü üretken bir beyni olmalıdır. Bu düşünce yapısı ile yeni farklı çözümler üretir, hayallerini engelsiz gerçekleştirir. Doğru yetiştirilen her bireyin yaratıcı olacağını söylediğimizde; akıl ve zekanın, eğitiminin yeterli olmadığı da görülür. Yaratıcı insan imgeleme ihtiyaç duyar. Bu sayede farklı düşünür ve yaratır. Buradan bakıldığında sanatsal yaratıcılık için elzem olan imgelem, imgelerle düşünme becerisinin eğitimdeki, özellikle sanat eğitiminde, önemi kuşkusuzdur. Doğduğu günden başlayarak imgeler oluşturan çocuk, oluşturduğu imgeler ile önce

ebeveynini daha sonra çevresindeki kişi ve nesneleri tanır. Okul hayatının başlangıcından itibaren zihninde yaşam çevresinden algıladığı şeyler ile ilgili imgeler depolar. Çocuk depoladığı bu imgelerle düşünerek kavramlar oluşturur, oyun oynar, masal dinler, ifade eder, yeni imgeler ekler tüm bunlarla zihnindeki imgeleri zenginleştirir, geliştir, yetişkinlerde dahi olmayan imgelem dünyaları yaratır, oluşturur. Oluşturduğu imgeler, yarattığı imgelemler ile yetişkin bireylerde olmayan düşüncelerle meşgul olup, farklı düşünerek yeni farklı fikirler ile sorular sorup üretir. Çevreden edindiği malzeme, boya ve renkleri adeta bir sanatçı gibi kullanıp sanatsal işlevler gerçekleştirir. Hiç masal dinlememiş, oyun oynamamış bir çocuk düşünülemez. Bu nedenle çocuk doğduğu andan itibaren ifade edilen tüm bu zihinsel süreçten geçer. Bununla birlikte okul süreci başlamasıyla, özellikle yaratıcılık faaliyetlerinde azalma görülür. Sanat aktivitelerine katılıp, resim yapmakta zorlanır hatta istemeyebilir. Eğitim sistemindeki diğer zorunlu derslerinden sanat derslerine vakit ayırmak istemez. Bilinir ki sanat eğitimi ile yaratıcılığın hazzına varılır. Diğer derslerdeki bilgi öğrenmesinin anlamı yaratıcı düşünce çabasıyla anlamlı hale gelir. Sadece ezberden oluşan bilgi yüklemesi nasıl kullanılacağı bilinmedikten sonra hiçbir anlam ifade etmez. Eğitim süreci çocuk için yalnızca bir yük ve sıkıcı hale gelir. Rollo May ‘yaratma cesareti’ kitabında şöyle demektedir; sanat, şiir ve müzikteki gibi tinin özgün ve özgür yaratıcılığını yitirdiğimiz ölçüde, bilimsel yaratıcılığımızı da yitireceğiz” (May, 2023:103-118). Sanatsal yaratıcılığını yitiren toplum, diğer alanlarda da üretken yaratıcı bireyler yetiştiremez, diğer toplumların kültürel etkisinde kalır. Sanat eğitiminde imgelem dünyasının yok edilmeden geliştirilmesinin ne denli önemli olduğunu görmek için bu sonuçların göze alınması gerekir. Elbette ki hiçbir eğitim sisteminin istemediği bir durumdur. Çocuğun oluşturduğu imgeleri imgelem dünyasında gerçekleştirmesi için şu süreçler önem arz eder.

Kişinin bireysel duygu yoğunluğu ile yaratıcı kurgularla dünyasını ifadelendirdiği en önemli alan sanattır. Sanat eğitimi de bu özel alanı kapsar ve bireye eğitim sürecinde farklı yaratıcı teknik ve yöntemi uygulatarak, bu süreçle, sanatın öneminin kavranması, haz duyumu, eğitim gelişim ve ilerlemesinde çok yönlü işlevselliği ile önemlidir. Bu çok yönlü işlevsel süreç, bireydeki yaratıcılık, estetik algı ve ifade etme becerisini geliştirir. Çocuk zihinde oluşturduğu imgeyi iki boyuta aktarabilmesi için belirli bir gelişim sürecini tamamlamalıdır. Bu gelişim sürecinde kavram geliştirerek resimlerinde kullanacağı imgeleri bu kavramlardan seçer.

Nitelikli kavram geliştiren çocuklar, renk ile genel karakteri arasında oluşan bağ için üst duyarlılık, çizgi, şekil ve figürlerin hareket tarzındaki eşsiz ifadeleri kavrarken ve nesneler arasındaki bağ kurarken de algıda daha üst yeteneklidirler. Yeni görsel yapılar kurarken kavramları kullanımları, bu görsel yapıların yeni imgeler taşıyıp algıların, taklit edilmemiş,

biçim bozumuna dahi uğramamış figür ve nesnelerin sembol imgesinin geliştiği görülür (San, 1977:25). İmge yaratımı ise bu sürecin merkezinde yer alır ve bireyin algılarını, duygularını ve düşüncelerini görsel bir forma dönüştürmesine olanak tanır. Sanat eğitiminde imge yaratımının dayandığı teorik çerçeveler, bireyin algısal ve bilişsel süreçlerini anlamayı sağlar. Görsel algı, sanat eğitimi sürecinde bireyin çevresini nasıl yorumladığını ve imgeler oluşturduğunu şekillendirir. Vygotsky (1978), sosyo-kültürel öğrenme teorisi ise bireyin imgelerinin sosyal ve kültürel bağlamlar içinde oluştuğunu ifade eder. Bu yaklaşımlar, sanat eğitiminin bireyin estetik duyarlılığını ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren bir alan olduğunu göstermektedir. Sanat eserinin algısı ve yorumu için algı özellikle görsel algı önemlidir. Sanatçıların eserlerinde olduğu gibi sanat eğitiminde de görsel eserler yorumlanırken, önce eser algılanmalı, kavramsallaştırılıp zihinde kurgulanmalı ve yaratıcı imge ortaya çıkmalıdır.

Sanat eğitiminde imge yaratımını, öğrencilerin yaratıcı süreçlerini geliştiren iki temel aşamada inceleyebiliriz: Duyusal izlenim ve algı, zihinsel kurgulama ve yaratıcılık,

Duyusal izlenim ve Algı

Duyusal izlenim; gözlem, öğrencilerin çevresel ve kültürel unsurları algılamalarını sağlar. Bu aşamada öğrenciler, sanat eserlerinden, doğadan, toplumsal olaylardan veya kendi yaşam deneyimlerinden ilham alır. Örneğin, bir müze ziyareti sırasında öğrencilerin farklı sanat eserlerini incelemesi, onların imgeler oluşturma sürecine rehberlik edebilir. Read (1943;35), gözlem becerilerinin geliştirilmesinin yaratıcı süreç için temel olduğunu ifade eder. Deneyim yoluyla öğreniyoruz ki nesnenin göze hemen görünmeyen diğer özellikleri de vardır Algı eylemi, nesnenin görünüşünün farkına varılmasıyla sonlanır.

Duyumdan önce izlenim daha sonra ise algı oluşur. Duyum duygu kavramından özenle ayrılmalıdır; duygu, meydana getirilen bir tasarımın; duyum ise bir etkinin neticesidir (Hançerlioğlu, 2000;69-70). Erkuş ise duygu çevreden alınan ham veriler içerir, algının ilk basamağıdır ve duyusal oluşumların daha sonradan yorumlanıp algılandığını ifade eder (Erkuş, 1994;278-279).

Duyuların etkisiyle oluşan duyumlar, algıdan önce gerçekleşir. Algılar yorum içerirken, duyum yorumdan bağımsızdır. İmge oluşumunun ilk adımı duyudur. Çocukların edindikleri duyumlar, içinde bulundukları sosyo-kültürel çevreye göre farklı algılara yol açar. Bu durum, çocukların imgelem ve dışavurumlarının farklılaşmasını sağlar.

Algılamaya bilimsel süreçte bakıldığında; göz, kulak ve diğer alıcılara gelen uyarıcılara anlam verilerek yorumlanması olarak söyleyebiliriz (Kağıtçıbaşı & Özgediz 1983:27). Algılama gerçekleşirken farklı iki durum dikkati çeker. Gruplar halinde örgütlenip beyne ulaşan uyarımlar aynı zamanda bir anlam kazanmaktadır. Ara sıra yapılan sade bir uyarımı ayrıca duymak mümkün olmaz. İlk defa karşılaşılan bir nesne, önceki görünen olarak açıklanır ve anlamlandırılır (Arıkök, 2001:4). Turan için ise algı, duyu organlarımız vasıtasıyla alınan uyarıcıların, somut gerçeklik olan bireysel yaşantılarla ilişkilendirilerek anlamlandırma, dönüşme sürecidir. Bu tanım, algının hem fiziksel hem de zihinsel bir süreç olduğunu ifade etmektedir.

Bu süreç, organizmayı harekete geçiren anlamlı uyaranların oluşmasını sağlar. Ancak, bir uyarıcının anlam ifade etmesi için öncelikle tanımlı olması gerekir. Bireye, o şey ile ilgili daha önceden bilgi verilmemiş ise, belleğinde tanımlı değil ise uyaranları betimlemesi anlamlandırması mümkün değildir (Turan, 2006:12). Kişinin uyarıcıyı anlamlandırması, algının oluşmasını sağlamaktadır.

Görsel algının temelini oluşturan görme ve algıdır. Bireyin, gördüklerini seçerek görme sürecine başlaması ile birlikte görsel algı süreci de devreye girer. Bir eser algılanırken önce görme, duyusu gerçekleşir. Kişinin bir eseri görerek, gördüğünün farkına varması, eseri algılayabilmesinin ön koşuludur. Kişi varlıkların şekillerini, biçimlerini ve renklerini görüp algıladığında, önce bütüncül bir görsel algı elde eder. Her hangi bir düşüncenin ortaya çıkabilmesi için önce bilişsel bir sürecin yaşanması şarttır. Bu bilişsel sürecin ilk adımı algılamadır. Algı, duyarlar aracılığıyla gelen bilgilerin işlenip anlamlandırılmasıdır diyebiliriz. Gelen bilgiler, zihinde bir düzen ve yapı oluşturacak şekilde organize edilmektedir. Oluşan bu süreç, düşüncenin oluşumuna zemin hazırlar ve zihinsel etkinliklerin temelini oluşturmaktadır.

Duyuların getirdiği bilgi ve veriler, zihinsel süreçler yardımıyla sınıflandırılır, özetlenir ve daha basit formlara indirgenir. Bu işlemler, verilerin bellekte etkili bir şekilde depolanmasını ve gerektiğinde hatırlanmasını sağlar. Örneğin, bir uyarıcı ile karşılaşıldığında, o uyarıcının anlamlandırılması için önceden edinilmiş bilgi ve deneyimler devreye girer. Bu anlamlandırma süreci, bireyin çevresini algılayarak yeni bilgiler edinmesini mümkün kılar. San (1981:44-45)'a göre, bu süreçte zihinsel işlemler olan özetleme, sınıflandırma ve indirgeme; sadece bilgiyi düzenlemekle kalmaz, aynı zamanda bu bilgiyi bireyin yaşamında kullanışlı hale getirir. Bu nedenle, bilişsel süreçlerin etkinliği, düşüncenin kalitesini ve bireyin çevresine olan uyumunu doğrudan etkiler.

Görmek ve algılamak, bireyin çevresindeki dünyayı anlamlandırmasında temel rol oynayan iki önemli unsurdur. Görme, bireyin çevresindeki nesneleri seçerek aktif bir şekilde gözlemlemeye başlamasıyla harekete geçer ve bu aşamada görsel algı süreci devreye girer. Görsel algı, bireyin çevreden gelen görsel uyarıcıları anlamlı bir şekilde düzenlemesini sağlayan karmaşık bir bilişsel süreçtir. İnceloğlu (2004:83-84), bireyin görme ve algılama biçimi, hangi görüntüleri fark edip hangilerini göz ardı edeceği, duyuşal olarak algıladığı şeylere hangi anlamları ve değerleri yükleyeceği, büyük ölçüde onun bilgi birikimine ve yaşam tecrübelerine dayandığını ifade eder.

Bir yapıtın algılanmasında görme duyusu, en önemli algı kanalı olarak öne çıkar. Birey, yalnızca yapıtı görmekle kalmaz, aynı zamanda gördüğü yapıtın bilincine vararak onu anlamlandırır. Bu bilinçlenme, yapıtın birey tarafından tam olarak algılanabilmesi için bir ön koşul niteliğindedir. Görme olmaksızın, algılama süreci tamamlanamaz.

Bireyin nesneleri, şekilleri, biçimleri ve renkleri algılama biçimi, görsel algının bütüncül yapısını ortaya koyar. İlk etapta, birey çevresindeki görsel unsurları bir bütün olarak algılar ve ardından detaylı bir işleme süreci başlar. Bu süreç, bireyin çevresini anlamlı bir şekilde organize etmesine ve yorumlamasına olanak tanır.



Görsel 5: Vincent Van Gogh 'Yıldızlı Gece'

(<https://artsandculture.google.com/asset/the-starry-night-vincent-van-gogh>)

Örneğin, birey bir tabloya bakarken, tabloyu önce bir bütün olarak algılar; sonrasında, renkler, biçimler ve detaylar gibi unsurlar üzerinde durarak yapıtı daha derin bir şekilde analiz eder. Van Gogh'un çok bilinen 'Yıldızlı Gece' tablosuna baktığımızda; görme süreci, 'Yıldızlı Gece' tablosuna bakılmasıyla başlamaktadır. Resmi bakan birey, ilk önce tablonun genel görüntü ve renklerin canlılığını bir bütün olarak algılar. Bu aşamadaki süreç görsel algıdır ve birey, tablodaki yıldızlar, ay ve kıvrımlı hareketler gibi detayları fark etmeye başlar. Algılama süreci; tabloda kulla-

nılan renklerin, biçimlerin ve detayların birey tarafından anlamlandırılmasını sağlar. Bireyin, tablonun bilincine varması ve onun estetik değerlerini keşfetmesi, görsel algının en önemli adımlarından biridir. Ayrıca, bireyin gözlem süreci, ‘Yıldızlı Gece’ tablosunun kendisine hissettirdiklerini anlamlandırmasıyla devam eder. Örneğin, tabloyu izleyen kişi, kullanılan mavi tonların dinginliği ve sarı ışığın sıcaklığı gibi hislere kapılabilir. Bu durumda, görsel algı, bireyin kendi öznel yorumları ve duygusal tepkileriyle şekillenir. Bu şekilde görme ve algılama süreci, bir yapıtın yalnızca fiziksel özelliklerini değil, aynı zamanda bireyin zihinsel ve duygusal deneyimlerini de kapsayan bir süreç haline gelmektedir.

Algıların bir araya gelmesiyle kavramlar meydana gelir. Bu süreçte, imge; bir nesnenin ya da gerçekliğin benzerini yaratma, onun bıraktığı izleri yansıtırma işlevini taşır. İmge, hem dış dünyanın somut gerçekliğini hem de bireyin iç dünyasındaki soyut yaşantılarını temsil eder. Bu anlamda, imge aslının bir işaretçisi olarak tanımlanır ve bireyin zihin dünyasında, algılar aracılığıyla bir belirme ve bir görüntüdür.

İmge kelimesinin başka bir dil olan arapça karşılığı, onun doğasını farklı ve iyi anlamamızı sağlar. Arapçada imge, ‘hayal’ veya ‘misal’ terimleriyle ifade edilir. Hayal, Romantizm ve Modernizm dönemlerinde öne çıkan, yaratıcılıkla ve hayal gücüyle ilişkilendirilen özerk var etme yeteneğini temsil eder. Bu bağlamda hayal gücü ve imgelem, bireyin özgün ve soyut imgeler oluşturmada temel bir rol oynar.

Diğer yandan ‘misal’ ve onun türevleri, imgenin doğasında bulunan ‘asıl’ ile ‘suretin’ ilişkisini vurgular. Bu bağlamda kullanılan misal, emsal, masal, mesel, temsil ve temessül gibi terimler, imgenin hem bir anlam taşıyıcı hem de bir referans sistemi olduğunu gösterir (Koçak, 1995: 51) Bu terimler, imgenin nasıl hem öznel hem de nesnel bir şekilde işlev gördüğünü açıklamak için son derece önemlidir.

Bu durumu Mondrian’ın resimlerinde Rollo May şu şekilde örneklemektedir: Mondrian’ın doğanın ‘zemin biçimleri’ni bulma çabası, sanat anlayışının temelini oluşturmaktadır. Bu süreçte, ağaç artık yalnızca bir ağaç olmaktan çıkmakta; tüm gerçekliğin altında yatan kalıcı geometrik biçimlere dönüşmektedir. Sonunda Mondrian, saf soyut sanatın en son biçimi olan kareler ve dikdörtgenlere doğru kaçınılmaz bir şekilde yönelmektedir. Bu yaklaşım, sanatın özünü ve evrensel bir biçim dilini ortaya koyma arzusunu yansıtmaktadır (May, 1975:81). Sanatın öz biçimi öznel ve nesnel imgelerin oluşumunda yatmaktadır. Bu süreç çocuğun imge oluşum sürecinin de temelidir.



Görsel 6: Piet Mondrian, 'Evening; Red Tree' (Kırmızı Ağaç); 1910

(<https://wp.oggusto.com/wp-content/uploads/2023/07/piet-mondrian-hayati-eserleri-ve-bilinmeyenleri-2-1.webp>)



Görsel 7: Piet Mondrian, 'Broadway Boogie Woogie'; 1943

(<https://wp.oggusto.com/wp-content/uploads/2023/07/piet-mondrian-hayati-eserleri-ve-bilinmeyenleri-2-1.webp>)

Çocuktaki bilişsel, fiziksel ve duyuşsal gelişime paralel olarak oluşan görsel algılar, görsel düşünceyi şekillendirir. Bu şekilde düşüncenin dışavurumu ise simgelerle ifade edilir. Çocukların kullandığı simgeler, onların gördüğü, işittiği, tattığı, bildiği, dokunduğu, düşündüğü ve hakkında konuştukları şeyleri temsil eden işaretlerdir. Her bir simge, çocuğun duyumları, anlamları ve çağrışımlarıyla zenginleşir. Bu nedenle, simgeler çocuktaki dünyanın saf ve doğrudan gösteren önemli bir araçlardır.

Herbert Read'e göre sanat eğitimi sürecini, Kırıçoğlu (2002:173), şu şekilde açıklamıştır: Birey dış dünyayı duyularıyla görerek, işiterek ve dokunarak algılar. Bu yoğun algı süreci bireyin iç dünyasında sindirilerek duyumsanır. Sonrasında, algılanan malzeme zihinde birleşir, ayrıştırılır ve bir sonuca ulaşır. Birey, bu süreçte hislerini, düşüncelerini ve hayallerini bir ifade şekline dönüştürerek görsel bir hale getirir. Bu görselleştirme süreci, bireyin dengeli ve mutlu bir birey olmasına katkı sağlar. Kırıçoğlu'na göre, duyular aracılığıyla oluşan birikimlerden imgelerden oluşur. Gözde oluşan ilk imge 'retinal imge' adını alır. Oluşan imgelerden bir kısmı, gerektiğinde kullanılmak üzere bellekte saklanır ve 'bellek imgeleri' olarak adlandırılır. Ayrıca, canlı ve silik imgeler vardır. Canlı imgeler, görüntüleri uzun süre hatırlanan imgeler iken; silik imgeler, anlık olarak belirsiz şekilde saklanan imgelerdir.

Nazan İpşiroğlu (1998), sanatın insanın görme, duyma, duyumsama, düşünme ve sezme gibi yetilerinin bir araya gelmesiyle oluşan bir ileti olduğunu vurgulamaktadır. Bu bütüncül yaklaşım, sanatı yalnızca bir estetik deneyim olarak değil, aynı zamanda bir 'görme biçimi' olarak değerlendirmeyi gerektirir. İpşiroğlu'na göre, sanat eğitimi öncelikle 'görme' eğitimi şeklinde düşünülmeli, bu şekilde sanat eğitimi eğitim sisteminin doğal bir parçası haline gelerek bütünlük içinde yerini bulmalıdır.

Anacak görülen ve bilinen odur ki, bu durumun yalnızca sanat dersleriyle sınırlı kalması istenilen sonuca ulaşmayı zorlaştıracaktır. Bu anlayış, daha okul öncesinden itibaren eğitim sistemine entegre edilmelidir. Çocukların görme yetisinin farkında olunması ve bu yetiden tüm derslerde yararlanılması önemlidir. Böylece, görme eğitimi çocuğun görsel düşünme yetisinin geliştirilmesine ve bu düşünce biçimini kolay bir şekilde öğrenmesine zemin hazırlayacaktır. Görsel düşünme, çocuğun dünyayı anlamlandırmasında ve kendini ifade etmesinde kritik bir rol oynar.

Zihinsel Kurgulama ve Yaratıcılık

Zihinsel kurgulama aşaması, bireyin gözlemlediği çevre ve ilham kaynaklarını aktif bir şekilde düşünsel süreçlere dönüştürmesini içerir. Bu aşamada birey, gözlemlediği unsurları sadece pasif olarak kaydetmekle kalmaz, aynı zamanda hayal gücünü harekete geçirerek özgün imgeler yaratır. Öğrenciler için bu süreç, hem yaratıcılığın gelişmesine hem de düşünme becerilerinin derinleşmesine katkı sağlar.

Doğuştan bugüne hayatla bağ kurmamızı sağlayan yaratım, kendimizi ifade etmemize ve çevremizi dönüştürmemize olanak tanıyan benzersiz bir yetenektir. Yetilerimiz, bazılarına göre doğuştan gelen bir özellik olarak kabul edilirken, diğerlerine göre ise sonradan kazanılabilen bir nitelik olarak değerlendirilir. Buradan bakıldığında yaratıcılık kavramı bir tanımlı

açıklanmaz. Bir şeyin gerçekleştirilmesi sürecinde, üretim ve oluşum aşaması olarak tanımlanabilir (San, 2008:13). Bu süreç, bireyin hayal gücünü ve yeteneklerini kullanarak yeni bir şey ortaya koymasını içerir.

Arnheim (1969), zihinsel süreçlerin görsel düşünceyle birleştiği durumda yaratıcılığın belirgin bir şekilde arttığını vurgulamıştır. Görsel düşünce, bireyin imgeleri zihninde organize etme, yeniden yapılandırma ve yorumlama yeteneğini ifade eder. Bu süreç, bireylerin duyuşsal algılarını ve zihinsel kurgularını anlamlı bir bütün haline getirerek onların yaratıcı potansiyelini ortaya koyar (Arnheim, 1969:80-84)

Bu süreci daha somut hale getirmek için bir örnek ele alabiliriz: Bir öğrenci, doğada gözlemlediği bir ağacı zihinsel kurgulama sürecinde hayal gücünü kullanarak farklı biçimlere dönüştürebilir. Örneğin, o ağacı sadece bir bitki olarak görmek yerine, bir masal kahramanı ya da fantastik bir varlık olarak resmedebilir. Elbette ki bu yaratıcılık, zihinsel süreçler ile görsel düşüncenin birleşiminin bir sonucudur.

Yaratıcılık ve zihinsel kurgulama süreçleri birbiriyle güçlü bir ilişki içindedir. Daha önce ifade edilen zihinsel kurgulama aşaması, bireyin gözlem ve ilham kaynaklarını düşünsel bir sürece dönüştürerek hayal gücünü kullanmasını içerir. Bu süreçte birey, özgün imgeler ve fikirler üretir. İşte bu noktada yaratıcılık devreye girer; San'ın tanımında olduğu gibi, yaratıcı süreç bireyin yaşamın her alanında uygulayabileceği geniş bir yeti olarak değerlendirilir. Torrance'ın perspektifinden bakıldığında ise yaratıcılık, bireyin sorunlara duyarlılık gösterip çözüm üretme ve yeni yollar keşfetme becerisidir (Torrance, 1995:23)

Arnheim (1969)'in vurguladığı üzere, zihinsel süreçlerin görsel düşünceyle birleşmesi, bireyin yaratıcı potansiyelini artırır. Görsel düşünce, bireyin imgelerle çalışarak yeni fikirler ve çözümler üretmesini sağlar. Aynı zamanda, San'ın yaratıcılığı bireyin yaşamındaki bir tutum ve davranış biçimi olarak görmesi, zihinsel kurgulama sürecinde hayal gücü ve yaratıcılık arasındaki bağı açıkça ortaya koyar.

Örneğin, bir öğrenci hayal gücünü kullanarak bir hikâye yazarken, gözlemlerini ve zihinsel imgelerini yaratıcı bir sürece dönüştürür. Bu süreçte öğrenci, yalnızca zihnindeki imgeleri organize etmekle kalmaz, aynı zamanda Torrance'ın belirttiği gibi çözüm üretme ve yenilik yaratma becerilerini geliştirir. Bu bağlamda, yaratıcılığı 'özgün buluşlar ortaya koyma becerisi' olarak tanımlamak, zihinsel kurgulama ve görsel düşünce süreçleriyle doğrudan ilişkilidir.

Yaratıcılıkla ilgili farklı tanım yapan San (2008:13)'a göre, insanlığın var olmasından bugüne hayatla bağ kurmamıza yardımcı olan, kendimizi, çevremizi ve geleceğimizi şekillendiren eşsiz bir yetenektir. Ortaya çıkan

bu yeti, bazılarına göre doğuştan gelen bir özellik iken, bazılarına göre sonradan kazanılıp geliştirilebilir. Tanımı kesin sınırlarla yapmak zor olsa da, yaratıcılık; herhangi bir şeyin gerçekleştirilmesi sürecinde ortaya çıkan yapma ve oluş aşamaları olarak ifade edilebilir.

Torrance, yaratıcılığı; sorunlara, aksaklıklara, bilgi eksikliklerine, uyumsuzluklara ve kayıp unsurlara karşı duyarlılık göstermek olarak tanımlar. Torrance'a göre yaratıcılık, güçlükleri tanımlama, çözüm arama ve geleceğe yönelik tahminlerde bulunma süreçleri ile şekillenir. Bu tanımlar, yaratıcılığın problem çözme becerisi ile olan yakın ilişkisini vurgulamaktadır.

Yazarların görüşlerini incelediğimizde, yaratıcılığın genellikle 'yenilikçi, farklı ve yararlı bir yeti' olduğu konusunda uzlaşıldığını görürüz.

Yaratıcılık, çok yönlü bir şekilde, olasılıklarla dolu bir evrenin, başka bir perspektifle bakılarak, anlamlandırılarak tanımlanmasıdır. İfade edilen tanımlamalarda dikkat çeken noktalar, yaratıcılığın ilk ve özgün olanı yaratma yeteneğinin olmasıdır. Bu bilgiler ışığında, yaratıcılığı şöyle özetleyebiliriz: Yaratıcılık, özgün fikirler ve yenilikçi buluşlar ortaya koyma becerisidir.

Kırıçoğlu (2002)'nin görüşlerine göre, yaratıcılık, çocuğun yaşamında önemli bir rol oynar ve bu nedenle çocuklara yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilecekleri fırsatlar sunulmalıdır. Bu bağlamda, çocukların zengin bir araç-gereç ortamında bolca deneyim kazanması, onların çok yönlü bir şekilde gelişmesini destekler. Deneyim, yalnızca öğrenme süreçlerini kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda çocuğun öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde katılımını teşvik eder ve bu süreçte yaratıcı düşüncenin gelişimini destekler Kırıçoğlu'nun bu görüşleri, yaratıcılığın bireyde içsel bir güç olduğunu ve uygun koşullar sağlandığında bu gücün dışa vurulabileceğini açıkça göstermektedir. Çocuğun kendi iç dünyasından ilham alarak düşüncelerini ifade etmesi ve yeni şeyler keşfetmesi, hem bireysel gelişimini hem de toplumsal katkısını artıran önemli bir süreçtir.

Sanat dersleri, bu anlamda genel eğitim programlarının en önemli uygulama alanlarından biridir. Sanatın, çocuğun iç dünyasından dış dünyaya doğru bir gelişim sağladığı bu süreçte, sanat eğitimi her şeyden önce çocuğun düş gücünü ve yaratıcılığını geliştirmeyi hedefler. Bu yaklaşımla, çocuğun hayal gücünün beslenmesi ve görsel düşünme becerisinin geliştirilmesi sağlanır. Bununla birlikte, yalnızca sanat dersleriyle sınırlı kalınmamalı; yaratıcılık anlayışı, okul öncesinden başlayarak eğitim sisteminin tüm süreçlerine entegre edilmelidir.

Yaratıcılık, çeşitli değişkenlerden etkilenebilen bir yetidir. Turaşlı (2010:1-15)'nin görüşüne göre, eğitim ortamındaki çevresel faktörler,

yaratıcılığın gelişimi üzerinde doğrudan etkili olabilir. Ancak bu etkinin gücü, büyük ölçüde öğretmenin yaratıcılığı nasıl algıladığı ve yaratıcılık eğitimine nasıl bir yaklaşım benimsediği ile ilişkilidir. Öğretmenin yaratıcılığı teşvik eden bir bakış açısı, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi için hayati bir rol oynar.

Eğitim sürecinde yaratıcı bir ortam yaratmak, öğrencinin deneyim kazanmasını, hayal gücünü aktif olarak kullanmasını ve özgün fikirlerini ifade edebilmesini destekler. Öğretmenlerin yaratıcı süreçleri destekleyici bir tutum sergilemesi, öğrenciler için öğrenme ve ifade alanlarını genişletir. Bu yaklaşım, yaratıcılığın bireyin eğitim hayatında ve kişisel gelişiminde daha etkin bir şekilde kullanılmasına olanak sağlar.

Turaşlı'nın belirttiği gibi, öğretmenin rolü yalnızca bilgi aktarmak değil; aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı potansiyelini keşfetmeleri ve geliştirmeleri için uygun koşulları sağlamak olmalıdır. Bu düşünce, yaratıcılığı yalnızca bireysel bir yetenek olarak değil, aynı zamanda eğitim süreçlerini zenginleştiren bir unsur olarak değerlendiren bir anlayışı temsil eder (Turaşlı, 2010:1-15).

Yaratıcı imgeleme, bireyin hayal gücünü bilinçli bir şekilde kullanarak yaşamını yeniden şekillendirebilmesine olanak tanır. Bu süreç, bireyin kendisiyle ve çevresindeki dünyayla ilgili inançlarını sorgulamasını ve bu inançların sonucunda oluşan düşünce ve davranışlarını değiştirmesini sağlar. Yaratıcı imgelem, bireye yeni perspektifler kazandırarak hem kişisel dönüşümün hem de toplumsal ilerlemenin kapılarını açar.

Uygarlığımızın tarihsel gelişimi, yaratıcı hayal gücünün gücünü kanıtlar niteliktedir. Bugün bilimsel ve teknolojik gelişmeler olarak gördüğümüz pek çok buluş, bir zamanlar yalnızca hayal ürünü olarak nitelendiriliyordu. Bilim kurgu kitapları ve dergileri, engellenmiş hayal gücünün bir yansıması olarak ortaya çıkmış olmasına rağmen, günümüzde birçok fikirleri ve öngörülerini gerçekçi bir zemine oturtmuş durumdadır. Örneğin, geçmişte hayal edilen uzay seyahatleri, robot teknolojileri veya dijital iletişim araçları artık hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.

Yaratıcı imgelem, bireysel yaratıcılıkla sınırlı kalmayıp, uygarlığın kolektif dönüşümünde de önemli bir rol oynar. Bu nedenle, yaratıcı düşünce ve hayal gücünün desteklenmesi, bireylerin potansiyellerini keşfetmeleri ve geleceği yeniden şekillendirmeleri için önemli bir araçtır.

Sanat eğitimi, öğrencilerin yaratıcılıklarını ifade edebilecekleri önemli bir platform sunar. Çocuklar, çevrelerinden gelen çeşitli uyarıcıların beyne iletilmesiyle duyumlarını algıya dönüştürür ve bu algılar zamanla birikerek zihinsel imgeler haline gelir. Bu imgeler, görsel algılamının da katkısıyla yaşanan olayların etkisiyle şekillenerek görsel düşüncenin teme-

lini oluşturur. Çocukların kendi yarattıkları simgeler, bu görsel düşüncenin doğrudan bir ürünüdür ve aynı zamanda çocuk ile kurulan iletişimde bir araç işlevi görür. Ancak, bu sürecin başarılı bir şekilde işlemesi için güçlü ve etkili uyarıcılara ihtiyaç vardır.

Her bireyin uygun bir eğitimle yaratıcı olabileceği düşüncesi kabul edildiğinde, bireyin sadece akıl ve zekâ eğitimiyle sınırlı kalamayacağı ortaya çıkar. Yaratıcı bireyler için hayal gücünün ve imgelemenin eğitimi de kritik bir öneme sahiptir; çünkü birey, yaratıcılığını imgelemi sayesinde hayata geçirir. Bu bağlamda, sanatsal yaratıcılığın temel unsurlarından biri olan ‘imgelerle düşünme’ yetisinin eğitim sürecinde, özellikle sanat eğitimi derslerinde daha fazla yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Sanat eğitimi, çocukların düş gücünü ve yaratıcı düşünme becerilerini besleyen bir alan olarak, bireylerin yalnızca zihinsel becerilerini değil, aynı zamanda kendini ifade etme ve problem çözme kapasitelerini de geliştiren bir süreçtir. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinde yaratıcılığa ve görsel düşünceye daha fazla yer verilmesi, bireylerin estetik duyarlılığını ve hayal gücünü geliştirerek daha üretken bir dünya yaratmalarına katkı sağlayacaktır.

Algı ve yaratıcılık, bireyin zihinsel imgelerini somut bir forma dönüştürmesine olanak tanır. Bu dönüşüm sürecinde, teknik becerilerin geliştirilmesi ve farklı malzemelerin etkin bir şekilde kullanılması büyük önem taşır. Özellikle, sanatsal yaratım sürecinde geleneksel Türk motifleri gibi kültürel unsurların kullanımı, öğrencilerin imgelerini zenginleştirerek onların yaratıcı potansiyellerini genişletir.

Bu bağlamda, sanat eğitiminin algı ve yaratıcılık odaklı bir eğitim modeli ile zenginleştirilmesi, bireyin sanatsal gelişiminin yanı sıra kültürel farkındalığını artırır. Böyle bir eğitim anlayışı, bireyin kendisini ifade etme becerilerini güçlendirmekle birlikte, farklı perspektifler geliştirmesini ve kültürel değerleri yaratıcı bir şekilde keşfetmesini sağlar.

SONUÇ

Görsel anlatım dili olarak imge, mağara duvarlarındaki çizimlerden günümüzün dijital çağına kadar uzanarak hayatımızın her alanında iletişim aracı olarak önemli bir yere sahiptir. İmge, sanat dünyasında sıkça kullanılmasının yanı sıra edebiyat, şiir ve görsel sanatlar gibi farklı alanlarda da görülmektedir. Bugüne gelindiğinde iletişim teknolojilerinin sunduğu imkanlarla imgelerin dolaşımı oldukça kolaylaşmıştır. Bu durum, imgelerin sosyo-ekonomik ve kültürel yapılar üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmasını sağlamıştır. Görsel deneyimin günlük yaşamda daha merkezi bir yer edinmesiyle, imgeler hızlı bir şekilde üretilip, yayılıp ve tüketilir hale

gelmiştir. Görsel olanın hâkim olduğu çağımızda, çeşitli imgeler sürekli bize bir şeyler söylemekte ve yönlendirmektedir. Ancak bu imgeleri anlamlandırma süreci giderek karmaşıklaşmaktadır. Görsel okuryazarlığın iyi kavranması, bu imgeleri çözümlemek ve yorumlayabilmek için temel bir gereklilik hâline gelmiştir.

İmge, insanlık ile iletişime geçmeden ve yazı ortaya çıkmadan önce tanıştığımız temel olgulardan biridir. İlk olarak imgeleri görüp anlamlandırmaya çabalarız; bu anlamlandırma süreci onları yorumlama ve üzerlerine anlam inşa etme eylemleriyle devam eder. İmgeler, düşünme, hissetme, görme ve bilmenin görselleştirilmiş halidir. İmgeleri kontrol etmek, aynı zamanda onlara bakan gözleri kontrol etmek anlamına gelir. Ancak gözün kontrolü, yalnızca bakış doyurulduğunda mümkün olur (Sayın, 2015: 14). Sanat eğitiminde imge yaratımı, bireyin estetik duyarlılığını ve yaratıcı potansiyelini artırır. Bu süreç, hem bireysel hem de toplumsal anlamda öğrenme ve gelişime katkıda bulunur.

Çocukluk döneminde doğal olarak var olan imgelem yetisi, genellikle aile ile çocuğun eğitim sürecinde baskılanarak, yargılanmaktadır. Ancak, güçlü yetenek, çocuğun eğitimi süreci boyunca bilinçli, disiplinli ve sabırlı bir çaba ile geliştirilebilir. Bu süreç, farklı ve özgün düşünce biçimlerinin yapılandırılmasıyla bireyin yaratıcı potansiyelini açığa çıkarabilir. Bilim insanları ve sanatçılar için bu durumun açık bir örneği vardır; onlar, önce hayal eder, sonra hayallerinin peşine düşerler. Aslında, yaratım sonucunun başlangıç noktası düşlemektir. Eugene Delacroix'ın 'Dehanın kaynağı sadece imgelemdir' ifadesi, yaratıcılığın bu temel özelliğini güçlü şekilde vurgular.

Bu bağlamda, eğitimcilerin çocukların imge oluşturma süreçleriyle, algı şekilleri hakkında bilgi sahibi olması kritik bir öneme sahiptir. Eğitimciler, çocukların duyularını, duyumlarını ve algılarını geliştirmesine yardımcı olacak yöntemler tasarlayarak onların imgelem gücünü desteklemelidir. Bu yöntemler, çocukların yaratıcı düşüncelerini özgürce ifade etmelerini ve hayal güçlerini daha etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayacaktır. Sanat eğitiminde bu yaklaşım, çocukların kendilerini ifade etmelerine olanak tanır ve onların düş gücünü geliştirme yönünde önemli bir adım oluşturur. Çocukların yaratıcı düşünme süreçleri, sadece onların bireysel gelişimine değil, aynı zamanda topluma yaratıcı katkılar yapmalarına da zemin hazırlar.

Eğitimciler, imge yaratım sürecini desteklemek için farklı malzemeler, teknikler ve teknolojilerden yararlanabilir. Öğrencilerin kendi kültürel bağlamlarını yansıtan projeler oluşturmalarını teşvik eden ders planları tasarlanabilir. Dijital araçların yaratıcı süreçte kullanımını destekleyen stratejiler önerilebilir. Dijital araçlar, öğrencilerin yaratıcı süreçlerini destekler.

Canva, Procreate veya Photoshop gibi dijital tasarım araçları, hem teknik becerilerin geliştirilmesinde hem de imgelerin özgün hale getirilmesinde kullanılabilir. Eğitimciler, dijital teknolojileri derslerine entegre ederek öğrencilere daha geniş bir ifade alanı sunabilir.

Mazlum (2024:345-358)'a göre, çağdaş sanat eğitiminde dijital teknolojinin kullanımı, birçok avantaj sunmaktadır. Bu avantajlardan en önemlisi, erişilebilirlik sağlamasıdır. Dijital teknolojiler sayesinde, sanat öğrencileri dünyanın farklı bölgelerinden sanat eserlerine, kaynaklara ve eğitim araç gereçlerine daha kolay erişebilmektedir. Dijital teknolojilerin sanat eğitimine entegrasyonu, imge oluşumunda yaratıcı süreçlerin yeniden şekillenmesini sağlar.

Sanat eğitimi sürecinde uygulanabilecek birçok etkinlik vardır. Sanat eserleri ve kültürel eserler öğrencilerin kültürel imgeler yaratmasını teşvik etmek için kullanılabilir. Bu eser üzerinden öğrenciler, kendi kültürel bağlamlarını yansıtan özgün imgeler oluşturabilirler

Uygun bir değerlendirme, öğrencinin yaratıcı sürecine eleştirel bir gözle bakmasını sağlar. Bu aşama, öğrencilerin kendi imgelerini analiz etmelerini ve gerekirse yeniden düzenlemelerini içerir. Eğitimciler, bu aşamada öğrencilere yaratıcı geri bildirim sağlayarak sürecin geliştirilmesine destek olur. İyi bir değerlendirme aşaması, bireyin öğrenme ve yaratıcı gelişim sürecinde önemli bir rol oynar.

KAYNAKÇA

- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. University of California Press, s.80-84 <https://gwern.net/doc/psychology/1969-arnheim-visualthinking>
- Arıkök, İ. (2001). Beş-altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 33-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23754/253102>
- Bayav, D. (2009). Resim sanatında ve sanat eğitiminde imge. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 105-122. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30226/326375>
- Berger, J. (1995). Görme biçimleri, sf:7-10). Metis Yayınları. [https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/nursel.bolat/131869/John%20Berger%20-%20G%C3%B6rme%20Bi%C3%A7imleri\[GRI](https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/nursel.bolat/131869/John%20Berger%20-%20G%C3%B6rme%20Bi%C3%A7imleri[GRI)
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2007). Sanat eğitimi ve öğretimi, sf:23, Pegem Yayıncılık
- Erkuş, A. (1994). Psikolojik terimler sözlüğü. Doruk Yayınları
- Felsefe Sözlüğü. (2002). Bulut Yayınları. https://www.academia.edu/16046220/Afsar_Timucin_Felsefe_Sozlugu
- Gombrich, H. E. (1992) *Sanatın öyküsü*. Çeviren: Bedrettin Cömert, sf:20-36, Remzi Kitabevi.
- Hançerlioğlu, O. (2000). *Felsefe sözlüğü*. Remzi Kitabevi Yayınları <https://www.scribd.com/document/629211723/Orhan-Hancerlio%C4%9Flu-Felsefe-Sozlu%C4%9Fu-Remzi-Kitabevi>
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum-algı iletişim*, sf:83-84, Elips Kitap.
- İpşiroğlu, N. (1998). *Sanattan güncel yaşama*, sf:30, Pan Yayıncılık
- Kağıtcıbaşı, Ç. ve Özgediz, S. (1983). Türkiye okul öncesi çocuk gelişimi ve eğitimi projesi. Boğaziçi Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Enstitüsü, sf:27, İstanbul: Tanburacı
- Kara, D. (2016) ‘Sanat yapıtının oluşum süreci’. *Art-e Sanat Dergisi* 4(8), 1-5 <https://devabilkara.com/sanat-yapitinin-olusum-sureci/>
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim görmek, öğrenmek, yaratmak*, Pegem Akademi
- Koçak, O. (1995). İmgenin *halleri-Mithat Şen’in resmine doğru üç deneme*, ss.51, Metis Yayınları.
- Kuru Turaşlı, N. (2010). *Yaratıcılıkta temel kavramlar ve yaratıcılığın doğasını anlamak. Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (Ed. E. Ç. Öncü) sf:1-15, Pegem Akademi Yayıncılık

- May, R. (1975) *Yaratma cesareti*. Çeviren: Alper Oysal. Metis Yayınları, 2023.
- Mazlum, H. (2024). Çağdaş sanat eğitiminde dijital teknolojinin rolü. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 345-358. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhar/issue/88384/1571263>
- Mercin, L. & Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitimi Fakültesi Dergisi*. (9). 14-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47960/606798>
- Oskay, Y.(2004). Sanat eğitiminde imge ve imgenin yeri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Read, H (1943). *Education through Art*. Pantheon boks, s.35. https://monoskop.org/images/d/d1/Read_Herbert_Education_Through_Art_1943
- San, İ. (2019). Yaratıcılık, iki düşünce biçimi ve çocuğun yaratıcı eğitimi. *Ankara University journal of faculty of educational sciences (JFES)*, 12(1), 177-190. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000618
- San, İ. (1983). *Sanat eğitimi kuramları*, sf:200, Ütopya Yay.
- San, İ. (1981). *Sanat ve eğitim*, sf: 160, Ütopya Yayınları
- San, İ. (1977). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık*. Sf: 176, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Sarı, E. (2018). “Sanat olgusunun tarihsel süreçte değişen tanımı, işlevi ve değeri üzerine” *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi XLV*, 2018/2, 131-154 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/614400>
- Sayın, Z. (2015). *İmgenin pornografisi*. Metis Yayınları.
- Timuçin, A. (2000). *Estetik*. Bulut Yayın
- Tolstoy, L. N. (2016). *Sanat nedir?* (Çev: Mazlum Beyhan). Sf:92-94, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Torrance, E. P. (1995). *Why Fly? A Philosophy of Creativity*. Norwood,NJ: Ablex Publishing Corp. Ss:23
- Tunalı, İ. (1979). *Sanatta eğitim sorunu üzerine. sanat çevresi*, 1.14
- Turan, D. (2006). *Alt sosyo-ekonomik düzeyde anasınıfına devam eden ve etmeyen 60-71 ay çocuklarında görsel algılama davranışının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya
- TDK (1998). *Türkçe Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçan, A. (2002). Türkiye’de çağdaş sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme süreci ve başlıca yapılanmalar. Gazi Üniversitesi “1. Sanat Eğitimi Sempozyumu.” Ankara, ss.1-23.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978>.

Yolcu, A. A. (2015/1) Sanat nedir? Sanatçı kimdir? Kime sanatçı denir? *Tmmob Emo Ankara Şubesi Haber Bülteni* 2015/1 S.26-27

İnternet Kaynakları

URLTmmobEmoAnkaraŞubesiHaber2015/1https://www.emo.org.tr/ekler/b10b4130723d1da_ek.pdf?dergi=975 S26

Görsel Kaynakça

Görsel-1: <http://seyfullahdemir.com/wp-content/uploads/Sekil-041-500x3271.jpg>

Görsel-2: <https://seyfullahdemir.com/wp-content/uploads/Sekil-041-500x3271.jpg>

Görsel-3: <https://seyfullahdemir.com/wp-content/uploads/Sekil-041-500x3271.jpg>

Görsel-4: <https://seyfullahdemir.com/wp-content/uploads/Sekil-041-500x3271.jpg>

Görsel 5: <https://artsandculture.google.com/asset/the-starry-night-vincent-van-gogh>

Görsel 6: <https://wp.oggusto.com/wp-content/uploads/2023/07/piet-mondrian-hayati-eserleri-ve-bilinmeyenleri-2-1.webp>

Görsel 7: <https://wp.oggusto.com/wp-content/uploads/2023/07/piet-mondrian-hayati-eserleri-ve-bilinmeyenleri-2-1.webp>

