

Editörler

Prof. Dr. Figen AKÇA

Prof. Dr. Şendil CAN

Prof. Dr. İsmail ÇELİK

Doç. Dr. Sercan ALABAY

gece
kitaplığı

Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar ve Değerlendirmeler

Ekim
2025

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel

Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Gece Kitaplığı

Birinci Basım / First Edition • © Ekim 2025

ISBN • 978-625-388-816-9

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz. The right to publish this book belongs to Gece Kitaplığı. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Gece Kitaplığı / Gece Kitaplığı

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Telefon / Phone: 0312 384 80 40

web: www.gecekitapligi.com

e-mail: gecekitapligi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 42488

EĞİTİM BİLİMLERİ
ALANINDA ULUSLARARASI
ARAŞTIRMALAR VE
DEĞERLENDİRMELER

EDİTÖRLER

PROF. DR. FİGEN AKÇA
PROF. DR. ŞENDİL CAN
PROF. DR. İSMAIL ÇELİK
DOÇ. DR. SERCAN ALABAY

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

Türkiye’de 2014-2024 Yılları Arasında Yapılan Keman Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Tuğçe ÜNER, A. Aylin CAN — 1

Bölüm 2

Öğretmenlerin Tasarımcı Öğretmen Olma Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Cevdet EPÇAÇAN, Servet EKİN —19

Bölüm 3

Dünyada ve Ülkemizde Çocuk Edebiyatının Gelişiminin İncelenmesi

İhsan Seyit ERTEM— 45

Bölüm 4

Türkiye’de Yayımlanan Çocuk Gazete ve Dergileri Üzerine Bir İnceleme

İhsan Seyit ERTEM— 61

Bölüm 5

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere Matematik Öğretimi Sürecindeki Deneyimleri: Teori Ardından Uygulama

Avni YILDIZ — 71

Bölüm 6

İlkokul Düzeyinde Çocuk Edebiyatı Ürünlerinden Ekokurgu

Hatice Kübra BÜYÜKMUTU, Zeliha Nurdan BAYSAL — 85

Bölüm 7

Kimya Öğretiminde Duyuşsal Alan ve Motivasyon

Engin MEYDAN — 101

Bölüm 8

Kimya Öğretmenlerinin Profesyonel Gelişimi

Engin MEYDAN — 119



Bölüm 1

TÜRKİYE'DE 2014-2024 YILLARI ARASINDA YAPILAN KEMAN KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ¹

Tuğçe ÜNER², A. Aylin CAN³

¹ Çalışma birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında 2025 yılında hazırlanmış olduğu Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Eğitimi, tezsiz yüksek lisans dönem projesine dayanarak üretilmiştir

² Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencisi., Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Eğitimi, tugce_uner@hotmail.com ORCID No:0009-0006-2259-7591

³ Doç. Dr.; Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, acan@marmara.edu.tr ORCID No: 0000-0001-9332-0385

Giriş

Keman, yüzyıllardır hem solo hem de toplu müzik repertuarlarında merkezi bir yere sahip olan yaylı bir çalgıdır. 13. yüzyılda Asya'dan "Rebec" adıyla Avrupa'ya gelen bu çalgının, Orta Çağ'da yayla çalınan benzer çalgılar için kullanılan genel bir isim olan "keman-violon" den türediği, 16. yüzyılda "Fransız işi küçük keman" (piccolo violino alla francese) olarak yaygınlaştığı, 17. yüzyılda Lully döneminde Paris Krallık Akademisi'ne kabul edilerek tüm Avrupa'da kabul görmeye başladığı ve klasik müzik dünyasında önemli bir yer edindiği bilinmektedir (Aktüze, 2003). Orkestralarda yaygın olarak kullanılan, teknik ve ifade yönünden zengin bir çalgı olarak öne çıkan kemanın sahip olduğu bu tarihsel derinlik, icra alanı ile birlikte eğitimi bağlamında da müzik eğitimi disiplininin merkezinde yer almasına olanak sağlamıştır.

Keman; perdesiz yapısı, yay tekniği ve günlük yaşamda karşılığı olmayan devinışsel hareketleri nedeniyle öğrenilmesi en zor çalgılardan biridir. Başlangıç düzeyindeki öğrenciler için motivasyon kaybına ve dersi bırakma eğilimine yol açabilmektedir (Yıldırım, 2010). Bu cümlede belirtildiği üzere ilk evrenin pedagojik açıdan doğru yönetilmesi, öğrencinin kalıcılığı ve ilerlemesi noktasında kritik önem taşımaktadır. İyi bir müzisyen, eğitilmiş bir kulağa, güçlü bir ritim duygusuna ve müzikal yapıları analiz edebilme yetisine sahip olmalıdır (Gerle, 1953). Keman eğitiminin başarıyla sürdürülebilmesi için öğrencinin müziksel yeteneği, fiziksel uygunluğu ve hazır bulunuşluk düzeyi ile eğitimin gerçekleştirileceği çevresel koşulların uygunluğu önem taşımaktadır (Uslu, 2012). Keman eğitiminde teknik güçlüklerin aşılması, erken yaşta kazandırılan disiplinli çalışma alışkanlıklarıyla mümkün olabilmekte ve bu sürecin başarıya ulaşmasında, pedagojik donanıma sahip öğretmenlerin rehberliği, belirleyici olmaktadır. Bu nedenle, özellikle müzik eğitimi programlarında keman öğretimi, pedagojik açıdan önemli bir yere sahiptir. Farklı yaş gruplarına ve düzeylere uygun pedagojik yaklaşımlarla öğretilmekte olan keman, yalnızca bireysel çalgı öğretimiyle de sınırlı değildir.

1981 yılında kabul edilen 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumlarının, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanarak merkezi bir yapıya kavuşmasıyla birlikte ülkemizde konservatuvarlar ve müzik eğitimi veren diğer kurumlar üniversitelere bağlanmış, müzik eğitimi akademik bir kimlik kazanmıştır. 1982-1983 yıllarında yürürlüğe giren düzenlemelerle birlikte; müzik öğretmenliği, icracılık, müzik araştırmaları ve çalgı yapımı gibi alanlarda lisansüstü düzeyde programlar açılmış ve müzik eğitimi üniversite sistemine entegre edilmiştir (URL-1; Uçan, 2018). Keman, özel dersler ve amatör müzik eğitimi gibi bireysel gelişimi destekleyici süreçlerin yanı sıra

ra konservatuvarlar, güzel sanatlar faklterleri, eğitim faklterleri ve güzel sanatlar liseleri gibi mesleki müzik eğitimi veren kurumların ilgili programlarında yer aldığı oğretim süreçleri ile akademik bağlamda da önemli bir eğitim ve araştırma alanı haline gelmiştir.

Özellikle lisans ve lisans üstü kurumlarda keman eğitimi ve keman eğitimine bağlı akademik çalışmalar, giderek daha çok yer bulmaya başlamıştır (Başak, Bağcı ve Can, 2020; Urhal ve Can, 2016). Öğrencilerin gelişiminden oğretim programlarına, repertuvar seçiminden performans değerlendirmelerine kadar pek çok farklı başlık altında birçok akademik araştırmaya konu olan ve sürekli gelişen bu çalışmaların takip edilmesinde ise özellikle literatürde ağırlık kazanan, ne çıkan konuların belirlenmesi, mevcut boşlukların ortaya çıkarılması gibi konular genelinde yapılan sistematik çalışmalar, alanın incelenmesi ve araştırmacıların kaynak taraması süreçlerine destek vermesi açısından önem kazanmıştır.

Bu noktada, keman eğitimi alanında yapılan çalışmaların görünürlüklerini artırmak ve yapılacak yeni çalışmalara yön vermek açısından, bibliyografik çalışmaların sağladığı katkı önemlidir. Literatürde keman alanında en yaygın konuları belirlemek, odaklanılması gereken alanları saptamak için gerçekleştirilen, belirli dönem ve kriterleri inceleyen sistematik çalışmalar mevcuttur (Dursun ve Bahadır, 2023; Danacı, 2022; Parpucu, 2022; Güçlü, Mustul ve Kaleli, 2021; Koçal, 2021; Güner,2019; Kurtaslan,2018; Demirbatır,2001).

Kuramsal temeli keman konulu lisansüstü tezlerin analizine dayanmakta olan bu araştırmada, akademik alana keman konusunda yapılan araştırmalar ile ilgili çeşitli kriterler açısından içgörüler sunma bağlamında 2014-2024 yılları arasında keman alanında lisansüstü eğitimde yapılmış tezlerin mevcut durumu ve özellikleri nedir? sorusundan yola çıkılarak, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Dokümantasyon Merkezinde bulunan tezler, incelenmeye çalışılmıştır.

Bu noktada aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Keman konulu lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
- 2) Keman konulu lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 3) Keman konulu lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- 4) Keman konulu lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı nasıldır?

- 5) Keman konulu lisansüstü tezlerin anabilim / ana sanat dallarına göre dağılımı nasıldır?
- 6) Keman konulu lisansüstü tezlerin konu alanına göre dağılımı nasıldır?
- 7) Keman konulu lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

Türkiye’de keman alanında hazırlanmış lisansüstü tezleri, yukarıda yer alan kriterleri dahilinde inceleyen ve sistematik olarak sınıflandıran bu araştırmanın, mevcut akademik birikimi görünür kılma ve gelecekteki çalışmalara zemin oluşturma açısından, fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Mevcut ya da geçmişte yaşanmış durumları olduğu şekliyle incelemeye odaklanan ve betimleyici nitelik taşıyan araştırma yaklaşımları olarak bu tarama modellerinde, olay ya da olgular doğal hâliyle gözlemlenir ve herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın nesnel veri elde edilmeye çalışılır (Karasar, 2012). Nicel araştırma, sayısal verilerle yapılan ve bilimsel sorulara yanıt arayan bir yöntemdir. Verileri analiz ederek ilişkileri ölçer, genellemeler yapar ve etkilerin gücünü ortaya koyar (Rana, Gutierrez ve Oldroyd, 2021).

2.2. Evren Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Dokümantasyon Merkezine kayıtlı 601 adet Yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik alanında bitirilmiş lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni 2014-2024 yılları arasında Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Dokümantasyon Merkezine kayıtlı 366 yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik alanında bitirilmiş lisansüstü tezden oluşmaktadır. Yapılan bu araştırmada 2014-2024 yılları arasındaki çalışma evreninin tamamına ulaşılması hedeflenmiş ve bu yüzden örneklem seçimi yapılmamıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Dokümantasyon merkezi veri tabanı ve araştırmacı tarafından hazırlanan Doküman İnceleme Formu, veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Dokü-

man İnceleme Formu; tez türü, yapıldığı yıl-üniversite-enstitü- anabilim/ ana sanat, konu alanı, araştırma yöntemleri kriterlerinden oluşmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması

Türkiye’de 2014-2024 yılları arasında yayınlanmış keman konulu lisansüstü tezlere yönelik verileri toplama aşamasında, “keman/violin” olarak belirlenen anahtar kelime ile yapılan tarama sonucunda keman konulu 366 adet lisansüstü çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar incelendiğinde 53’ünün konu kapsamı dışında olduğu belirlenmiştir. Konu kapsamı dışındaki çalışmaların 29 tanesinin “kabak kemane” üzerine olduğu, 24 tanesinin ise konu ile doğrudan bağlantılı olmadığı görülmüştür. Çalışma kapsamına alınan tezler, Doküman İnceleme Formu içinde yer alan kriterler dahilinde incelenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada incelenen tezlerden elde edilen verilerin analizinde, SPSS V20 ve Microsoft Excel programı kullanılmıştır. Betimleyici istatistik yöntemlerinde yer alan frekans(n) ve yüzde (%) dağılımlarıyla değerlendirilen veriler, bulgular halinde tablo ve grafikler halinde sunulurak, yorumlanmıştır.

BULGULAR

Aşağıda, 2014-2024 yılları arasında Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Dokümantasyon Merkezine kayıtlı keman alanında yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik düzeylerinde tamamlanmış lisansüstü tezlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Keman Konulu Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 1. Keman Konulu Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılım Tablosu

Lisansüstü Tez Türleri	<i>f</i>	%
Yüksek Lisans	236	75.4
Doktora	32	10.2
Sanatta Yeterlik	45	14.4
Toplam	313	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, keman konulu lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımında en yüksek oran %75.4 ile “Yüksek Lisans” tezlerine aittir. Bunu %14.4 ile “Sanatta Yeterlik” ve %10.2 ile “Doktora” tezleri takip etmektedir.

3.2. Keman Konulu Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 2. Keman Konulu Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılım Tablosu

Yıl	<i>f</i>	%
2014	9	2.9
2015	17	5.4
2016	12	3.8
2017	22	7
2018	21	6.7
2019	58	18.5
2020	26	8.3
2021	33	10.5
2022	31	9.9
2023	43	13.7
2024	41	13.1
Toplam	313	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere, keman konulu lisansüstü tezlerin yazıldığı yıllara göre dağılımında en yüksek oran %18.5 ile 2019 yılına aittir. Bunu sırasıyla %13.7 ile 2023, %13.1 ile 2024, %10.5 ile 2021, %9.9 ile 2022, %8.3 ile 2020, %7 ile 2017, %6.7 ile 2018, %5.4 ile 2015, %3.8 ile 2016 ve %2.9 ile 2014 yılı takip etmektedir.

3.3. Keman Konulu Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 3. Keman Konulu Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılım Tablosu

Üniversite	f	%	Üniversite	f	%
Trakya Üniversitesi	8	2.6	Akdeniz Üniversitesi	1	0.3
Cumhuriyet Üniversitesi	3	1	Kastamonu Üniversitesi	2	0.6
İstanbul Üniversitesi	13	4.2	Trabzon Üniversitesi	5	1.6
Kırıkkale Üniversitesi	3	1	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	3	1
Ordu Üniversitesi	4	1.3	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1	0.3
Gazi Üniversitesi	58	18.5	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	5	1.6
Dokuz Eylül Üniversitesi	18	5.8	İstanbul Nişantaşı Üniversitesi	1	0.3
Haliç Üniversitesi	7	2.2	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	2	0.6
Anadolu Üniversitesi	18	5.8	Şırnak Üniversitesi	1	0.3
Necmettin Erbakan Üniversitesi	18	5.8	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	0.3
Pamukkale Üniversitesi	3	1	Ankara Üniversitesi	4	1.3
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	3	1	Mersin Üniversitesi	1	0.3
Çukurova Üniversitesi	2	0.6	Başkent Üniversitesi	1	0.3
İstanbul Okan Üniversitesi	6	1.9	Moscow State Conservatory named after P.I. Tchaikovsky	2	0.6
Çankırı Karatekin Üniversitesi	1	0.3	Afyon Kocatepe Üniversitesi	10	3.2
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	13	4.2	Adıyaman Üniversitesi	1	0.3
Bursa Uludağ Üniversitesi	12	3.8	İstanbul Aydın Üniversitesi	1	0.3
Marmara Üniversitesi	4	1.3	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	1.0
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	10	3.2	Hacettepe Üniversitesi	12	3.8
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	1	0.3	Bilkent Üniversitesi	2	0.6
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2	0.6	Erciyes Üniversitesi	2	0.6
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	6	1.9	Atatürk Üniversitesi	5	1.6
İnönü Üniversitesi	11	3.5	Yaşar Üniversitesi	1	0.3
Sakarya Üniversitesi	4	1.3	Yıldız Teknik Üniversitesi	3	1
Kocaeli Üniversitesi	4	1.3	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	3	1
Ege Üniversitesi	1	0.3	İstanbul Gelişim Üniversitesi	1	0.3
İstanbul Teknik Üniversitesi	5	1.6	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	1	0.3
			Toplam	313	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere, keman konulu lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımında en yüksek oran %18.5 ile Gazi Üniversitesi'ne aittir. Bunu %5.8 ile Necmettin Erbakan Üniversitesi, %4.2 ile İstanbul Üniversitesi ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, %3.8 ile Bursa Uludağ Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi, %3.5 ile İnönü Üniversitesi, %3.2 ile Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi, %2.6 ile Trakya Üniversitesi, %2.2 ile Haliç Üniversitesi, %1.9 ile Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve İstanbul Okan Üniversitesi, %1.6 ile İstanbul Teknik Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi, %1.3 ile Marmara Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Ordu Üniversitesi ve Koçaeli Üniversitesi, %1.0 ile Yıldız Teknik Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi takip etmektedir. Diğer üniversitelerin oranları ise %0.6 ile Kastamonu Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Moscow State Conservatory, Erciyes Üniversitesi; %0.3 ile Mersin Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Şirnak Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Yaşar Üniversitesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi ve Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi şeklindedir.

3.4. Keman Konulu Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 4. Keman Konulu Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılım Tablosu

Enstitü	<i>f</i>	%
Sosyal Bilimler Enstitüsü	91	29.1
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	119	38
Güzel Sanatlar Enstitüsü	65	20.8
Yurtdışı Enstitü	2	0.6
Fen Bilimleri Enstitüsü	2	0.6
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	27	8.6
Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü	3	1
Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü	1	0.3
Toplam	313	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere, keman konulu lisansüstü tezlerin en fazla hazırlandığı enstitü %38.0 oranıyla Eğitim Bilimleri Enstitüsü'dür. Bunu %29.1 ile Sosyal Bilimler Enstitüsü ve %20.8 ile Güzel Sanatlar Enstitüsü takip etmektedir. Diğer enstitülerin oranları ise %8.6 ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, %1.0 ile Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, %0.6 ile Yurtdışı Enstitü ve Fen Bilimleri Enstitüsü, %0.3 ile Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü şeklindedir.

3.5. Keman Konulu Lisansüstü Tezlerin Anabilim /Ana Sanat Dallarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 5. Keman Konulu Lisansüstü Tezlerin Anabilim /Ana Sanat Dallarına Göre Dağılım Tablosu

Anabilim /Ana Sanat Dalı	f	%	Anabilim /Ana Sanat Dalı	f	%
Müzik Ana Sanat Dalı	93	29.7	Temel Bilimler Ana Bilim Dalı	5	1.6
Türk Müziği Ana Bilim Dalı	6	1.9	Müzikoloji Ana Bilim Dalı	6	1.9
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı	1	0.3	Sanat ve Tasarım Ana Bilim Dalı	2	0.6
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı	127	40.6	Geleneksel Türk Müzikleri Ana Bilim Dalı	3	1
Türk Müziği Ana Sanat Dalı	3	1	Çalgı Yapımı Ana Sanat Dalı	1	0.3
Türk Musikisi Sanat Dalı	1	0.3	Spor Hekimliği Ana Bilim Dalı	1	0.3
Müzik Bilimleri Ana Bilim Dalı	1	0.3	Güzel Sanatlar Ana Bilim Dalı	2	0.6
Müzik Ana Bilim Dalı	19	6.1	Müzik ve Sahne Sanatları Ana Bilim Dalı	3	1
Yaylı Çalgılar Ana Sanat Dalı	15	4.8	Türk Musikisi Ana Bilim Dalı	5	1.6
Eğitimin Kültürel Temelleri Ana Bilim Dalı	2	0.6	Odyoloji Ana Bilim Dalı	1	0.3
Türk Halk Müziği Ana Bilim Dalı	1	0.3	Orman Endüstrisi Mühendisliği Ana Bilim Dalı	1	0.3
Performans Ana Sanat Dalı	2	0.6	Piyano Ana Sanat Dalı	1	0.3
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Ana Bilim Dalı	2	0.6	Müzik Bilim Dalı	1	0.3
Elektrik-Elektronik Mühendisliği Ana Bilim Dalı	1	0.3	Sanat ve Tasarım Ana Sanat Dalı	4	1.3
Çalgı Ana Sanat Dalı	2	0.6	Kompozisyon Koro,Orkestra Şefliği Ana Sanat Dalı	1	0.3
			Toplam	313	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere, keman konulu lisansüstü tezlerin anabilim/ana sanat dallarına göre dağılımında en yüksek oran %40.6 ile Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı'na aittir. Bunu %29.7 ile Müzik Ana Sanat Dalı ve %6.1 ile Müzik Ana Bilim Dalı takip etmektedir. Diğer anabilim/ana sanat dallarının yüzdelik dağılımları ise %4.8 ile Yaylı Çalgılar Ana Sanat Dalı, %1.9 ile Türk Müziği Ana Bilim Dalı ve Müzikoloji Ana Bilim Dalı, %1.6 ile Temel Bilimler Ana Bilim Dalı ve Türk Musikisi Ana Bilim Dalı, %1.3 ile Sanat ve Tasarım Ana Sanat Dalı, %1.0 ile Türk Müziği Ana Sanat Dalı, Geleneksel Türk Müzikleri Ana Bilim Dalı, Müzik ve Sahne Sanatları Ana Bilim Dalı, %0.6 ile Eğitim Kültürel Temelleri Ana Bilim Dalı, Performans Ana Sanat Dalı, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Ana Bilim Dalı, Çalgı Ana Sanat Dalı, Sanat ve Tasarım Ana Bilim Dalı, Güzel Sanatlar Ana Bilim Dalı, %0.3 ile Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Türk Halk Müziği Ana Bilim Dalı, Elektrik-Elektronik Mühendisliği Ana Bilim Dalı, Türk Musikisi Sanat Dalı, Müzik Bilimleri Ana Bilim Dalı, Çalgı Yapımı Ana Sanat Dalı, Spor Hekimliği Ana Bilim Dalı, Odyoloji Ana Bilim Dalı, Orman Endüstrisi Mühendisliği Ana Bilim Dalı, Piyano Ana Sanat Dalı, Müzik Bilim Dalı ve Kompozisyon Koro Orkestra Şefliği Ana Sanat Dalı şeklindedir.

3.6. Keman Konulu Lisansüstü Tezlerin Konu Alanına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 6. Keman Konulu Lisansüstü Tezlerin Konu Alanına Göre Dağılım Tablosu

Konu	<i>f</i>	%
Eser ve Repertuvar Çalışmaları	121	38.7
Eğitim Materyelleri / Metot - Kitap/ Ders İçerikleri	23	7.3
Keman Tekniği ve Çalma Yöntemleri	26	8.3
Öğrenme Süreçleri, Stratejileri, Performans	39	12.5
Keman Eğitimi Uygulamalar	11	3.5
Keman Eğitiminde Disiplinler arası çalışmalar	1	0.3
Teknoloji Destekli Keman Eğitimi	13	4.2
Çalgı Yapımı ve Akustiği	2	0.6
Literatür Taramaları ve Yayınlar	3	1
Keman Eğitiminde Model/ Program Önerileri	21	6.7
Keman Eğitiminde Yaklaşımlar	53	16.9
Toplam	313	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere, keman konulu lisansüstü tezlerin konu alanlarına göre dağılımında en yüksek oran %38.7 ile “Eser ve Repertuar Çalışmaları” konusuna aittir. Bunu %16.9 ile “Keman Eğitiminde Yaklaşımlar”, %12.5 ile “Öğrenme Süreçleri, Stratejileri, Performans”, %8.3 ile “Keman Tekniği ve Çalma Yöntemleri”, %7.3 ile “Eğitim Materyalleri / Metot - Kitap / Ders İçerikleri” ve %6.7 ile “Keman Eğitiminde Model / Program Önerileri” izlemektedir. Diğer konu alanlarının dağılımını %4.2 ile “Teknoloji Destekli Keman Eğitimi”, %3.5 ile “Keman Eğitimi Uygulamaları”, %1.0 ile “Literatür Taramaları ve Yayınlar”, %0.6 ile “Çalgı Yapımı ve Akustiği” ve %0.3 ile “Keman Eğitiminde Disiplinler Arası Çalışmalar” şeklindedir. “Keman Eğitiminde Yaklaşımlar” isimli konu alanının alt konu alanları ise Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Keman Konulu Lisansüstü Tezlerin Keman Eğitiminde Yaklaşımlar Alt Konu Alanına Göre Dağılım Tablosu

Alt Konu	f	%
Keman Eğitiminde Etüt Temelli Yaklaşımlar	2	4.8
Keman Eğitiminde Türkü Temelli Yaklaşımlar	20	47.6
Keman Eğitiminde Türk Eğitim Ezgilerinin Kullanımı	1	2.4
Keman Eğitiminde Türk Müziği Eserlerinin Kullanımı	17	40.5
Keman Eğitiminde Türk Müziği Etütlerinin Kullanımı	2	4.8
Toplam	42	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere, keman konulu lisansüstü tezlerin “keman eğitiminde yaklaşımlar” alt konu alanına göre dağılımında en yüksek oran %47.6 ile “Keman Eğitiminde Türkü Temelli Yaklaşımlar” konusuna aittir. Bunu %40.5 ile “Keman Eğitiminde Türk Müziği Eserlerinin Kullanımı”, %4.8 ile “Keman Eğitiminde Etüt Temelli Yaklaşımlar” ve “Keman Eğitiminde Türk Müziği Etütlerinin Kullanımı”, %2.4 ile ise “Keman Eğitiminde Türk Eğitim Ezgilerinin Kullanımı” takip etmektedir.

3.7. Keman Konulu Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 8. Keman Konulu Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılım Tablosu

Yöntem	f	%
Nicel	165	52.7
Nitel	136	43.5
Karma	12	3.8
Toplam	313	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere, keman konulu lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımında en yüksek oran %52.7 ile “Nicel” yönetime aittir. Bunu %43.5 ile “Nitel” yöntem ve %3.8 ile “Karma” yöntem takip etmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, 2014-2024 yılları arasında Türkiye’de keman alanında tamamlanmış lisansüstü tezlerin türlerine, yıllara, üniversitelere, enstitülere, konu alanlarına, araştırma yöntemlerine ve anabilim/ana sanat dallarına göre dağılımı incelenmiştir. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’ne kayıtlı toplam 313 tez üzerinden gerçekleştirilen analizlerde, keman eğitimi ve araştırmaları alanındaki akademik eğilimlerin veriye dayalı görünümü ortaya konmuştur.

Elde edilen bulgular, tez türlerinde keman konulu lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunu yüksek lisans tezlerinin oluşturduğunu göstermektedir. Yüksek lisans tezlerini sırasıyla daha kısıtlı düzeyde kalan sanatta yeterlik ve doktora tezleri takip etmektedir. Keman alanındaki lisansüstü çalışmaların yüksek lisans tezlerinde ağırlık kazandığını gösteren bu sonucu, alana yönelik benzer araştırmalarda da görmek mümkündür (Dönmez, 2022; Turhal ve Varış, 2022).

Müzik eğitimi alanında lisansüstü eğitim veren kurumlarda yüksek lisans programlarının daha fazla sayıda açılması, bu programların lisansüstüne başlangıç düzeyi olarak daha geniş bir öğrenci profiline hitap etmesi, ortaya çıkan durumun oluşmasında etkili olabilir.

Tezlerin üniversitelere göre dağılımında keman konulu lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, en fazla sayıda tezin Gazi

Üniversitesi bünyesinde hazırlandığı görülmektedir. Bu durum, Gazi Üniversitesi'nin müzik eğitimi alanında uzun yıllardır köklü bir birikime sahip olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Dönmez (2022), yaylı çalgılar alanına yönelik gerçekleştirdiği araştırmasının bulgularına göre, üniversiteler arasında Gazi Üniversitesi, %14'lük oranla en fazla yaylı çalgılar tezi hazırlanan kurum olarak öne çıkmaktadır.

Yaylı çalgılar eğitimi alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi, bu alandaki akademik yoğunluğun belirli üniversitelerde toplandığını ortaya koymaktadır. Özellikle Gazi Üniversitesi'nin, yıllar içinde bu alanda sürdürülebilir bir akademik üretkenlik sergilediği dikkat çekmektedir. (Orhan, 2012; Çeşit, 2015; Birel ve Qader, 2017; Arıca, 2017; Sonsel, 2018; Özay, 2020) Çalışmalar, Gazi Üniversitesi'nin yaylı çalgılar konulu tezlerin üretildiği başlıca kurumlar arasında yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, üniversitenin müzik eğitimi alanındaki köklü yapısını ve özellikle yaylı çalgılar pedagojisine sağladığı katkının sürekliliğini göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Elde edilen veriler, üniversitenin alan üzerindeki akademik etkisini sürdürülebilir biçimde devam ettirdiğini destekler niteliktedir.

Gazi Üniversitesi'nden sonra daha sınırlı sayıda tezle Necmettin Erbakan Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi, İnönü Üniversitesi sıralamayı takip etmektedir. Veriler, keman eğitimi alanındaki akademik çalışmalarda belirli üniversitelerde kümelenme olduğunu ve bu kurumların alanla ilgili uzmanlaşma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Yıllara göre dağılım incelendiğinde, 2019 yılı en fazla tezin hazırlandığı yıl olmuştur. Sırasıyla 2023 yılı, 2024 yılı, 2021 yılı ve 2022 yılı da yüksek üretim oranlarına sahiptir. En az sayıda tez ise 2014 yılında yapılmıştır. Bu dağılım, son beş yıllık süreçte keman alanına yönelik akademik ilginin artış gösterdiğini ve alana dair çalışmalarda ivmelenme olduğunu ortaya koymaktadır.

Enstitülere göre yapılan sınıflamada, tezlerin büyük çoğunluğunun Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlandığı tespit edilmiştir. Bunu, Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Güzel Sanatlar Enstitüsü takip etmektedir. Diğer enstitülerin payı ise sınırlı düzeydedir. Bu veriler, keman konulu lisansüstü çalışmaların büyük ölçüde eğitim temelli, pedagojik yaklaşımlarla yürütüldüğünü göstermektedir.

Anabilim ve ana sanat dallarına göre yapılan değerlendirmede, en yüksek oranın Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı'na ait olduğu saptanmıştır. Bunu Müzik Ana Sanat Dalı ve Müzik Ana Bilim Dalı takip etmektedir. Yaylı Çalgılar Ana Sanat Dalı da diğer öne çıkan alanlardan biridir. Geriye kalan bilim ve sanat dalları daha düşük oranlarla temsil edilmektedir. Bu dağılım, tezlerin çoğunlukla müzik eğitimi ve performans temelli disiplinlerde hazırlandığını göstermektedir.

Tezlerin konu alanlarına göre incelenmesinde en yüksek oran “Eser ve Repertuvar Çalışmaları”na aittir. Bu oran, keman repertuvarına yönelik analiz, düzenleme ve yorumlama çalışmalarının sıklıkla araştırma konusu olarak seçildiğini göstermektedir.

“Keman Eğitiminde Yaklaşımlar” başlığı ikinci sırada yer almakta; bu başlığı sırasıyla “Öğrenme Süreçleri, Stratejileri, Performans”, “Keman Tekniği ve Çalma Yöntemleri”, “Eğitim Materyalleri / Metot - Kitap / Ders İçerikleri” ve “Keman Eğitiminde Model / Program Önerileri” izlemektedir. Diğer konu alanlarının dağılımını en düşük orana doğru sırasıyla “Teknoloji Destekli Keman Eğitimi”, “Keman Eğitimi Uygulamaları”, “Literatür Taramaları ve Yayınlar”, “Çalgı Yapımı ve Akustiği” ve “Keman Eğitiminde Disiplinler Arası Çalışmalar” izlemektedir.

Dönmez (2022) tarafından yapılan “Yaylı çalgılar üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışma, keman alanındaki lisansüstü tezlerin içeriksel eğilimlerini anlamak açısından dikkat çekicidir. Özellikle “eser incelemesi” ile “model ya da program önerisi” temalı çalışmalara yoğunlaşılması, bu alanlarda akademik açılıma olan ihtiyacın araştırmacılar tarafından benimsendiğini göstermektedir. Buna karşılık, repertuvar geliştirme, teknik hazırlık sürecine katkı sağlayacak etütler oluşturma ya da mevcut durumların betimlenmesine yönelik çalışmaların sayıca daha az oluşu, bu konuların hâlâ araştırmacı ilgisine yeterince konu edilmediğini düşündürmektedir. Bu durum, ilerleyen çalışmalarda bu alanlara yönelik daha kapsamlı ve uygulamalı araştırmalar yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Alt konu başlıkları açısından bakıldığında, “Keman Eğitiminde Yaklaşımlar” teması altında en fazla “Türkü Temelli Yaklaşımlar” ve bunu takip eden “Türk Müziği Eserlerinin Kullanımı” konularında çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu durum, keman eğitiminin geleneksel müzik kültürleriyle buluştuğu noktalarda yoğunlaştığını göstermektedir.

Araştırma yöntemleri incelendiğinde, tezlerin büyük çoğunluğunun nicel, önemli bir bölümünün nitel ve az sayıda kısmının karma yöntemle hazırlandığı belirlenmiştir. Bu dağılım, keman alanında akademik çalış-

maların ağırlıklı olarak ölçülebilir, deneysel ve betimleyici veri analizine dayandığını göstermektedir.

Bununla birlikte, nitel araştırmaların da önemli bir yer tuttuğu görülmekte; bu durum gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi yöntemlerin sıklıkla kullanıldığını ortaya koymaktadır. Karma yöntemlerin ise sınırlı sayıda tercih edildiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak, 2014-2024 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan keman konulu lisansüstü tezler, büyük oranda yüksek lisans düzeyinde ve eğitim temelli içeriklerle yürütülmüştür. Tezler belirli üniversitelerde ve enstitülerde yoğunlaşmış, konusal olarak ise repertuvar geliştirme, eğitim yaklaşımları ve performans odaklı çalışmalarda toplanmıştır. Araştırma yöntemlerinde nicel ve nitel çeşitliliğe yer verilmiş; alan temelli olarak ise çalışmalar en çok Güzel Sanatlar Eğitimi ve Müzik Ana Sanat Dalı bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Bu bulgular, keman eğitimi alanında yapılan lisansüstü araştırmaların genel yönelimlerini ve dağılım özelliklerini nesnel bir biçimde ortaya koymaktadır.

ÖNERİLER

Araştırma bulguları doğrultusunda, keman alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının büyük ölçüde yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum dikkate alarak, doktora ve sanatta yeterlik düzeyinde yapılacak araştırmaların sayısının artırılması önerilmektedir. Böylece, bu alandaki bilgi birikimi derinleşirken, akademik uzmanlık da daha sağlam temellere oturtulabilir. Öte yandan, keman konulu tezlerin bazı üniversitelerde daha çok olduğu dikkate alındığında, farklı yükseköğretim kurumlarında da benzer çalışmaların teşvik edilmesi, alandaki çeşitliliği ve zenginliği artıracaktır.

Konu alanı ve yöntem çeşitliliği açısından değerlendirildiğinde, “eser ve repertuvar çalışmaları” konusunun ağırlıkta olduğu, karma yöntemli araştırmaların ise sınırlı kaldığı saptanmıştır. Buna göre teknoloji destekli öğretim, yerel müzik yaklaşımları, performans psikolojisi ve disiplinler arası uygulamalara odaklanan çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Aynı zamanda, nicel ve nitel veri toplama araçlarının bir arada kullanıldığı karma araştırma modellerinin yaygınlaştırılması, keman eğitimi araştırmalarına metodolojik zenginlik kazandıracaktır.

KAYNAKÇA

- Aktüze, İ. (2003). *Müziği anlamak: Ansiklopedik sözlük* (1. baskı). Pan Yayıncılık.
- Arıca, E. (2017). Türkiye’de keman pedagojisi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 32(2), 327-342.
- Başak, N. B., Bağcı, H. ve Can, Ü. K. (2020). Türkiye’de klasik batı müziği alanında yayınlanmış keman ile ilgili öğretici ulusal kitapların incelenmesi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13(30), 917-935. <https://doi.org/10.12981/mahder.679746>
- Birel, A. S. ve Qader, H. M. (2017). Türkiye’de kontrbas konusunda yazılmış lisansüstü tezler üzerine durum tespiti. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1416-1439.
- Çeşit, C. (2015). Türkiye’de viyola üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 38, 445-462. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3035>
- Danacı, E. F. ve Çiftci, E. (2022, Kasım). Türkiye’de yaylı çalgılar alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre değerlendirilmesi. *İdil*, 11(99), 1620-1630. <https://doi.org/10.7816/idil-11-99-08>
- Demirbatır, R. E. (2001). Yaylı çalgılar yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tez bibliyografyası. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 143-150.
- Dönmez, E. C. (2022). Yaylı çalgılar üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of History School*, 61, 3645-3667.
- Dursun, Y. ve Bahadır, N. (2023). Türkiye’de keman konulu disiplinlerarası lisansüstü tezler: Güncel bir değerlendirme. *Eurasian Journal of Music and Dance*, 23, 315-326. <https://doi.org/10.31722/ejmd.1348802>
- Gerle, R. (1953). Goals of violin teaching. *American String Teacher*, 3(3), 18-20. <https://doi.org/10.1177/000313135300300308>
- Güçlü, O., Mustul, Ö. ve Kaleli, Y. S. (2021). Müzik eğitiminde bireysel çalgılara yönelik yapılmış olan lisansüstü çalışmaların karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(45), 790-807. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.2938>
- Güner, S. U. (2019). Ülkemizde keman ve keman eğitimi alanlarında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (1986-2018) [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (23. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koçal, T. (2021). Türkiye’de yaylı çalgılar alanında yazılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(122), 1-24. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.52628>

- Kurtaslan, Z. (2018). Türkiye’de yaylı çalgılarda yay teknikleri üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi. *Fine Arts*, 13(4), 57-70. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2018.13.4.D0215>
- Orhan, Ş. Y. (2012). Türkiye’de viyolonsel alanında yapılmış yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik tezleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 701-716.
- Özay, S. (2020). Türkiye’de viyola alanında yazılmış lisansüstü tezler. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6344-6361. <https://doi.org/10.26466/opus.784467>
- Parpucu, H. (2022). Kemanda Türk müziği materyalleri kullanılarak hazırlanmış lisansüstü tezlerin analizi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 8(16), 245-270.
- Rana, J., Gutierrez, P. L. ve Oldroyd, J. C. (2021). Quantitative methods. In A. Farazmand (Ed.), *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_460-1
- Sonsel, Ö. B. (2018). Türkiye’de viyola alanında yazılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 340-359. <http://dx.doi.org/10.21764/maeuefd.403244>
- Turhal, E. ve Varış, Y. (2022). Türkiye’de müzik ve değerler eğitimi konularında yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi. *Online Journal of Music Sciences*, 7(2), 264-283. <https://doi.org/10.31811/ojomus.1203790>
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar, ilkeler, yaklaşımlar ve Türkiye’deki durum* (4. baskı). Arkadaş Yayınevi.
- Urhal, N. ve Can, Ü. K. (2016). Türkiye’de yayınlanmış çello, piyano, keman, viyola ve flüt nota kitaplarının incelenmesi. *Online Journal of Music Sciences*, 3(1), 56-89. <https://doi.org/10.31811/ojomus.436905>
- URL-1 <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/tarihce> (Erişim tarihi: 7 Temmuz 2025)
- Uslu, M. (2012). Nitelikli keman eğitimine yönelik yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi / Journal of Research in Education and Teaching*, 1(4).
- Yıldırım, K. (2010). Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi üzerindeki etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 140-149.



Bölüm 2

ÖĞRETMENLERİN TASARIMCI ÖĞRETMEN OLMA ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ¹

Cevdet EPÇAÇAN², Servet EKİN³

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Cevdet EPÇAÇAN Danışmanlığında hazırlanan “Öğretmenlerin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları İle Tasarımcı Öğretmen Olma Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden alınmış bir bölümdür.

² Prof. Dr. Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Siirt Türkiye, epcacan@gmail.com, ORCID: 0000-00018926-3226

³ MEB Öğretmen, Siirt Türkiye, servetekin12@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8317-3705

GİRİŞ

Toplumlar ve bireyler bir süreklilik içerisinde meydana gelen değişimlerin etkisindedir. Küreselleşme, ekonomik olgular, bilgi birikimindeki değişimler, teknolojik süreçlerin hızlı gelişimi, kültürlere bağlı olarak gelenek ve görenek farklılaşmaları var olduğu toplumu değişime yönlendirmektedir. Değişime duyulan gereksinim toplumları etkilediği gibi kurumları, kuruluşları ve örgütleri de etkisi altına almaktadır. Değişime karşı koyan toplumlar, kurumlar, kuruluşlar veya örgütler çağdaşlarının gerisinde kalmakla ve yok olmakla yüz yüze gelmektedirler. İhtiyaç duyulan değişime hazırlıklı olmak, değişimin etkilerinin kontrol altında gerçekleşebilmesi için eğitim en önemli unsurlar arasındadır (Güzel, 2024).

Günümüz toplumları için eğitim, toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda işgücünü daha verimli hale getirmek için önemlidir. Eğitim hem yeniden üretim hem de insanların görevlerinin belirlenmesi ve yeteneklerinin ortaya çıkması, geliştirilmesi noktasında toplumların yegâne ihtiyaçları arasındadır. Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumların nitelikli işgücüne olan ihtiyaçlarıyla beraber, nitelikli insanlara olan ihtiyacı artırmıştır ve böylece eğitime verilen değer de artmıştır. Genel olarak toplumların gelişmişliği, insana verilen önemle eşdeğer olarak görülmekle beraber modernleşme süreci içinde de toplumlar, çağdaş seviyeye erişebilmesi noktasında eğitime sarılmışlardır (İçli, 2001). Yenilikçi kavramların her geçen gün daha da değerlendirildiği ve teknolojik kullanımının yaygınlaştığı günümüz dünyasında eğitim sistemleri de gelişmeleri takip etmeli, yeniklere uyum sağlamalıdır (Bozdoğan, 2021).

Eğitim sistemlerinin güncelliğini koruyabilmeleri için Macit-Kılıç'a göre (2024) eğitimciler yani öğretmenlere büyük bir sorumluluk yüklenmektedir. Öğretmenler kendilerini pedagojik olarak ve yönetsel olarak değiştirmeli ve geliştirmelidir. Tezci ve Gürol (2003)'a göre teknoloji, öğretim tasarımında öğretmenlere yardımcı olduğu gibi öğrencilere rehberlik ederek öğrencilerin problemleri çözmelerini, bilgiyi anlamlandırmalarını, deneyim yaşamalarını sağlar. Tekin'e göre (2024) planlama, teknoloji kullanımı ve alan bilgisi öğretmenlerin derslerini tasarlamasını, öğretmenlerin tasarımcı rolü özümsemelerini sağlar.

Geçmişten günümüze "Bilgi" insanlığın en önemli arayışlarından biri olsa da günümüzde bilgiyi edinme kaynakları geçmişe kıyasla çeşitlenmiş ve bilgiye erişim kolaylaşmıştır. Bayrak ve Cihan'a göre (2021), hızla gelişen teknoloji vasıtasıyla iletişim kurma ve bilgi paylaşımı etki etmektedir. Ayrıca teknoloji ve iletişim aletleri yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmişlerdir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinin yenilendiği, çeşitlendiği bir ortamda eğitimin temel unsurlarından biri olan öğretmenlerin yetkinliklerini artırarak çağa ayak uydurması ve yenilenmesi gerekmektedir. Altun ve Yurtseven (2020)'e göre, geçmişte öğretmenlerden istenen; bilgiyi aktarmak veya öğretmek iken günümüzde öğretmenlerden beklenen öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlamaktır. Aslında öğretmenlerin etkin bir eğitimci kimliğe sahip olması yani “Tasarımcı Öğretmen” olması gerekmektedir. Tasarımcı öğretmenler, sınıflarının iklimini ve dinamiklerini dikkate alarak programı düzenleyen, tasarlayan ve uygulayan kişilerdir. Bir öğretmenin nitelikli öğrenme ortamları oluşturmak için mevcut kaynakları algılama ve harekete geçirme kapasitesine ‘pedagojik tasarım kapasitesi’ olarak ifade edilir (Brown, 2009). Bir öğretmenin pedagojik tasarım kapasitesi yalnızca bilgisi veya hedefleriyle ilgili değildir. Aynı zamanda bilgiyi yeni durumlara uygulama yeteneğiyle de ilgilidir (Ball ve Cohen, 1999). Tasarımcı öğretmenler mevcut etkinlikleri ve materyalleri inceler ve üzerinde düşünürler. Tasarım için hedefler belirler, tasarım hedeflerine ulaşmak için etkinlikler tasarlar ve tasarlanan etkinliklerin nasıl uygulanacağını belirlerler (Cviko, McKenney ve Voogt, 2013).

Öğretmenlerin etkililiği pedagojik becerilerine bağlı olsa da (Kalantzis ve Cope, 2010) eğitim sürecindeki değişimin, yeniliğin ve gelişimin kalıcı olması okulların bu unsurlara açık olmasına da bağlıdır. Yurtseven, Doğan & Çelik (2021)'e göre, okulların görevlerinden biri de eğitimin kaliteli olmasıdır. Bunun için öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Böylece öğretmenler; sınıf ortamının farklılaşmasına, yenilenmesine ve çeşitlenmesine katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin tasarladıkları öğrenme ortamlarının uygunluğu, kullanılabilirliği ve öğrencilerin performanslarına katkısı üzerinde düşünmeleri sürecin kalitesinin yükselmesine katkı sağlayacaktır. Nitekim Aybat ve Doğan, (2019)'a göre; teknolojiyi verimli kullanan, tasarımlarını teknolojiye uyumlu olarak kullanan öğretmenler, tasarımcı öğretmen kimliğine taşınma yetisine sahiptirler. Bir öğretmenin tasarımcı öğretmen kimliğine tam olarak taşıyabilmesi için “Öğretim programını nasıl etkili hale getirebilir ve nasıl daha doğru kullanabilirim?” sorusu üzerine düşünmesi şarttır. Öğretmenin bunun için çevresiyle, birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle etkileşim içinde olması, stratejiler geliştirmesi, ihtiyaç analizi yapması, öğretim kuramlarını değerlendirmesi ve mesleğini icra ettiği okulun beklentilerini de göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu bağlamda Beytekin ve Ata-Çiğdem'e göre (2020), okulların ve eğitim sistemlerinin hedeflediği öğrenme çıktılarına ulaşabilmek için öğretmenlerin teknoloji ile bütünleşmesi, birer dijital okuryazarı olmaları, yenilikçi fikirler üretmeleri beklenmektedir.

Tasarım

Tasarım kelimesinin anlamı, dilimizde bir aracın her bir bölümünün kağıdın üstüne çizilmesi anlamına gelen “tasar” sözcüğünden türetilmiş “tasarı” sözcüğüne uzanmaktadır (Özekin, 2006). Aydın ve Müjde’ye (2020) göre eylem olarak, önceden yapılmamış bir şeyin yaratılmasıdır.

Tasarım, kelime olarak genelde sanat, mimarlık ve mühendislik dallarında eğitimin önemli bir parçası olarak kullanılmakla birlikte günümüz dünyasında hayatın her alanında bu kelimeyle karşılaşmaktadır (Özekin, 2006). Tasarım, farklı düşünce ve uzmanlaşma kabiliyetine sahip insanların desteğiyle meydana gelen bir süreçtir. (Aydın ve Müjde 2020).

Tasarımcı

Teknolojide yaşanan yeniliklerin çoğu evrimseldir. Var olan bir ihtiyacın veya isteği karşılayabilme arzusu, teknolojinin gelişmesini, yenilenmesini sağlamaktadır. Bu gelişimin ve yeniliğin sonucu olarak ortaya konan ürünü tasarlayan kişi, o ürüne büyük kitlelerin erişmesini sağlayarak o kitlelerin bir isteğinin veya ihtiyacının karşılanmasını sağlayan bireydir. İstek ve ihtiyaçların giderilmesi için gerekli ürünün ortaya koyulması için gerekli yöntemlerin, tekniklerin ve malzemelerin belirlenmesi noktasında tasarımcıya ihtiyaç vardır (Aydın ve Müjde, 2020).

Bilge (2011), “Tasarımcı, başkaları adına konuşan kişidir.” der. Yani, ürünü ortaya koyacak olan üreticinin anlattıklarını kendi zihin süzgecinden geçirerek onu özgün bir ürüne dönüştüren kişidir.

Öğretim Tasarımı

Bu başlık altında öğretim tasarımı ile ilgili modellere ve kavramlara yer verilmiştir.

Dick, Carey ve Carey Modeli

Dünya genelinde kabul gören Dick, Carey ve Carey modeli, art arda sıralanmış işlem basamaklarından oluşmakta ve her basamak da kapsamlı, kendi içinde tutarlı ve bütünlük göstermektedir (Kılıç, 2020). Kıyak, Budakoğlu ve Coşkun’a göre (2020) bu modelin aşamalı şu şekildedir: Amacın belirlenmesi, inceleme, hedefin belirlenmesi, ölçme-değerlendirme araçlarının oluşturulması, strateji geliştirme, materyallerin seçilmesi, biçimlendirici değerlendirme yapılması, gözden geçirme, düzeltme, düzeyin değerlendirilmesi şeklindedir.

ADDIE Modeli

Bu model, öğretim tasarımı modelleri içerisinde en bilinen modellerdendir ve analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamaklarından oluşur (Özerbaş ve Kaya, 2017). Öğretim öğelerinin basamaklarının tümünün ayrıntılı analizi sonucunda oluşturulan ürün, bir sonraki aşamanın girdisi olmalıdır. Ayrıca bu model öğretim tasarım sürecini düzenli ve ayrıntılı bir şekilde yansıtmaktadır (Yıldırım, 2024).

ASSURE Modeli

ASSURE modeli, adını modelin altı temel aşamasının İngilizce karşılıklarının baş harflerinden almaktadır. Bu aşamalar sırasıyla; öğrenenlerin özelliklerinin analiz edilmesi (Analyze learners), öğretim hedeflerinin belirlenmesi (State objectives), öğretim yöntemleri, medya ve materyallerin seçilmesi (Select instructional methods, media, and materials), seçilen medya ve materyallerin kullanılması (Utilize media and materials), öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımının sağlanması (Require learner participation) ve son olarak öğretim sürecinin değerlendirilerek gerekli düzenlemelerin yapılmasıdır (Evaluate and revise) (Ocak, 2015).

ASSURE modeli, öğrencilerin etkin bir olarak öğrenmelerini sağlamak için öğretim materyallerinin kullanımını destekleyen ve öğrenciler için etkili, verimli, ilgi çekici ve eğlenceli bir öğrenme tasarım modelidir (Darlis ve Movitaria, 2021). Farklı öğretim tasarımlarına kıyasla daha dar kapsamlıdır, yani sınıf odaklıdır (Karadeniz, 2021). Kaya'ya göre (2021) “öğrenenlerin analizi”, “hedeflerin belirlenmesi”, “öğretim yöntemi, medya ve materyallerin seçimi”, “medya ve materyallerin kullanımı”, “öğrenenlerin katılımı” ve “değerlendirme ve düzenleme” olmak üzere 6 aşamadan oluşmaktadır.

Keller'in ARCS Motivasyon Modeli

John M. Keller'in geliştirdiği bu modelde öğretimin odağında motivasyon bulunmaktadır. Bu modelle öğrencilerin derse karşı merakının uyanmasını ve bunun kalıcı olmasını için gerekli imkânların sunulmasını konu edinir (Dede, 2003). Attention (Dikkat), Relevance (Uygunluk), Confidence (Güven) ve Satisfaction (Doyum) bölümlerinin ilk harfleri kullanılarak ortaya çıkan ARCS modelinde kişinin motivasyonunun sağlanması için gerekli şartlara değinilmektedir (Balantekin ve Bilgen, 2017). Çetin ve Mahiroğlu'na göre (2008) konu merkezde olmalı ve süreçler sıralı olarak kullanılmalıdır.

Anlamaya Dayalı Tasarım Modeli (UBD)

UBD yani Anlamaya Dayalı Tasarım Modelinin temel noktası anlamak ve öğrenmek olan son model öğretim tasarım modelidir. Bu modelde ders içeriğini öğretmen oluşturur ve böylece öğrencinin edinmesi gereken bilgiyi tam olarak öğrenmesi, öğrendiğini pratikte kullanması ve o bilgiyi farklı alanlarda da kullanabilmesinin önü açılmış olur ve bu da öğrenci başarısını doğrudan yükseltmektedir. UBD, hedeflenen sonuca ulaşma noktasında planlar tündengelimle oluşturulduğundan diğer öğretim tasarımı modellerinden ayrılmaktadır. Yani bu modeldeki temel düşünce, sondan başlayarak ve doğru adımlar izlenerek hazırlanması, ana hedefe uzaklaşmaması ve öğrenme deneyimlerinin çoğaltılarak kullanılmasıdır. Bunları içselleştiren öğretmenlerin UBD süreçlerinin tasarlanmasında ve öğrencilerinin kalıcı ve anlamlı öğrenmeler kazanmasında öncü olmaktadır (Keskin-Çinkaya ve Yurtseven, 2024).

Kerimoğlu ve Altun (2022), UBD'yi, Hedeflenen sonuçların seçilmesiyle başlayan, öğrenme kanıtlarının belirlendiği, ardından öğrenme yaşantılarının da içinde bulunduğu öğretimin “geriye dönük” planlandığı kullanışlı bir tasarım süreci şeklinde açıklamaktadır. Gül, Altun ve Yücel-Toy (2021), UBD için; farklı bakış açılarına ve özel bilgiye sahip olma, empati kurma, açıklama ve uygulama berilerinin güçlenmesini hedefleyen öğretim, tasarımı modeli olarak açıklar. Sondan başa doğru izlenen yolda UBD üç bölümden oluşmaktadır. Bunlardan ilki “İstenen Sonuçlar”, ikincisi; “Öğrenme Kanıtları” ve üçüncüsü ise “Öğrenme Etkinlikleri ve Öğretim” den oluşmaktadır. İlk bölümde, programın temelini oluşturan büyük fikirler kararlaştırılır. İkinci bölümde, öğrencilerin düşünmesini, sorgulamasını anlamlarını aktarmaya yarayan temel sorunlar seçilir ve dersin hedeflerine varmak ve anlamı oturtmak için “Bilgi ve Beceri” ifadeleriyle yazılır. Üçüncü bölüm ise öğrencilerin edindikleri bilgileri, hayatlarında kullanabilmelerini anlatan “Transfer” ifadesiyle yazılır.

Tasarımcı Öğretmen

Öğretmenliğin özü, tasarımdır. Öğretmenler kendilerine sunulan kaynakları keşfetmeleri ve bu kaynaklardan en doğru şekilde yararlanarak öğretim programlarında istenen davranışları, öğrencilerin sergileyebilmesi için farklı şekillerde kullanmasıyla tasarımcı rolüne erişmektedir. Bu rolü en doğru şekilde kullanabilmesi için öğretmenlerin program geliştirme süreçleri içerisinde, planlı olarak yer alması gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğretimin planlanması sürecinde yaptığı tasarımlar kendilerini içerik bilgisi ve alan bilgisi konusunda da deneyim kazanmalarını sağlamaktadır (Yurtseven, Doğan ve Çelik, 2021).

Öğretmenler, bilgi aktarıcı rolünün yanına tasarım rolünü de ekledikleri takdirde öğrenme daha nitelik kazanacaktır (Wiggins ve McTighe, 2005). OECD (2018) tasarımcı bir öğretmen için altı yenilikçi pedagoji önerisi sunmaktadır. Bunlar;

1. *Oyunlaştırma*: Öğrenme süreçlerine oyun unsurlarının dahil edilmesi.
2. *Sorgulamaya Dayalı Öğrenme*: Öğrencilerin merak ve araştırma yoluyla öğrenmelerinin teşvik edilmesi.
3. *Harmanlanmış Öğrenme*: Yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme yöntemlerinin birleştirilmesi.
4. *Dışavurumcu Öğrenme*: Öğrencilerin mevcut bilgilerini genişleterek yeni anlayışlar geliştirmeleri.
5. *Kapsayıcı Eğitim*: Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt veren öğretim yöntemlerinin kullanılması.
6. *Aktif Pedagoji*: Öğrencilerin aktif katılımını ve etkileşimini teşvik eden öğretim stratejileri.

Böylece tasarımcı öğretmen özelliğine sahip öğretmenler, bilginin anlamlı hale gelebilmesi için öğretim ortamındaki etkileşimin güçlenmesini, bireysel farklılıklar gözetilerek programın uygulanmasını, bireylerin kendi öğrenme yaşantılarını sağlayabilecek serbest alanlarının olmasını sağlarlar. Son olarak, tasarımcı öğretmenlerin, kendilerini güncel tutabilmeleri için, birbirleriyle etkileşim halinde olmaları, birbirlerinin deneyimlerini paylaşması gerekmektedir (Yurtseven, Doğan ve Çelik, 2021).

Dünyada hızla yayılan teknolojik gelişmeler, toplumların sosyo-ekonomik olarak gelişmesinde etkilidir. Teknolojik araçların üretilme, çoğaltılma ve insanlara ulaşmasında “Yeni Bilgi” önemli bir unsurdur. Yeni bilginin oluşumundaki ana unsur eğitim ve öğretimdir. Toplumların diğer toplumlardan üstün olabilmeleri için yeni bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi kullanma yeterlilikleriyle orantılıdır. Yeni bilgi üretme, yeni bilgilere ulaşma, yeni bilgiyi kullanma yenilikçi düşünmeyle mümkündür. Öğrenme-öğretme ortamları, yenilikçi düşünmenin en planlı gerçekteşeceği ortamlardır. Bu ortamların öğrenciye göre tasarlanması, teknoloji araçlarının öğrenciye uygun olarak seçilmesi, kullanılacak yöntem ve tekniklerin öğrenciye göre tasarlanması daha iyi bilginin özümzenmesini sağlayacaktır. Diğer bir deyişle kalıcı anlamaya giden yol öğretmenlerin tasarımcı özelliklerini öğrenme-öğretme ortamlarındaki kullanımından geçmektedir.

Aybat ve Doğan (2019)'a göre, öğrenmede kalıcılığı sağlamanın yolu teknolojik aletleri öğretim programlarında doğru yerde ve doğru zamanda kullanmaktan geçmektedir. Nitekim OECD'nin 2018 yılında yayımladığı "Öğrenme Ortamlarının Tasarımcısı Olarak Öğretmenler: Yenilikçi Pedagogilerin Önemi" başlıklı raporunda öğretmenlerin öğrenme ortamlarının etkin tasarımcıları olabilmesi için ihtiyaç duydukları desteklerin sağlanmasını ve eğitim sistemlerinin daha esnek ve yenilikçi hale gelmesinin önemine vurgu yapılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin tasarımcı öğretmen olma özelliklerine ilişkin görüşleri arasında farklı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin tasarımcı öğretmen olma durumları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin tasarımcı öğretmen olma özellikleri
 - a. cinsiyet,
 - b. kıdem,
 - c. çalışılan okul türü,
 - d. branş,
 - e. öğretim kademesi

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2016), tarama modelini eskide var olmuş veya şuan devam eden bir olayı olduğu şekliyle saptamaya amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı olan öğretmenlerin tasarımcı öğretmen olma özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek olduğundan bu araştırma için en uygun model olduğu düşünülmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Siirt İli merkezinde ve bağlı ilçelerdeki okullarda görev yapan 4873 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz yolla seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan

25 farklı branştan 407 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	227	55,8
	Erkek	180	44,2
Yaş	20-29 yaş arası	151	37,1
	30-39 yaş arası	180	44,2
	40-49 yaş arası	65	16,0
	50 yaş ve üzeri	11	2,7
Kıdem	1-5 yıl	210	51,5
	6-10 yıl	115	28,3
	11-15 yıl	45	11,1
	16-20 yıl	22	5,4
	21 yıl ve üzeri	15	3,7
Eğitim Durumu	Lisans	335	82,3
	Yüksek Lisans	72	17,7
Okul Türü	İlkokul	140	34,2
	Ortaokul	127	31,3
	Lise	119	29,3
	Belirtilmemiş	21	5,2

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerin sayısından fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan 30-39 yaş grubu öğretmenlerin, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlerin ve ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu ve 21 öğretmenin görev yaptığı okul türünü belirtmediği görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada Yurtseven, Doğan ve Çelik (2021) tarafından geliştirilen “Tasarımcı Öğretmen Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğe ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tasarımcı Öğretmen Ölçeği

Öğretmenlerin derslerini tasarlama sürecinde kullanmış oldukları becerileri belirlemek amacıyla kullanılan “Tasarımcı Öğretmen Ölçeği” 34 maddeden ve beş faktörlü yapıdan oluşan bir ölçektir. Ölçek için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı; tasarım boyutu için .86,

uygulama boyutu için .93, liderlik boyutu için .84, dijital yeterlik boyutu için .86, alan bilgisi boyutu için .72 ve ölçeğin tamamı için .96'dır. (Yurtseven, Doğan ve Çelik, 2021). Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı; tasarım boyutu için .91, uygulama boyutu için .88, liderlik boyutu için .91, dijital yeterlik boyutu için .90, alan bilgisi boyutu için .69 ve ölçeğin tamamı için .95'tir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için etik kurul izinleri alındıktan sonra ölçeklerin uygulanacağı örneklem grubuna ulaşılabilmesi için Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ve örnekleme dâhil edilen okulların idareleri ile görüşülerek öğretmenlerin uygun oldukları gün ve saatlerde okul ziyaretleri gerçekleştirilerek ölçekler ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak veriler toplanmıştır.

Bu çalışmada verilerin çözümlenmesinde istatistiksel yazılımlardan yararlanılmıştır. Alt problemlere yanıt bulabilmek amacıyla verilerin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış; ayrıca aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Analiz sürecinin ilk adımında, verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiştir. Literatürde belirtildiği üzere, bu değerlerin ± 1.5 aralığında bulunması durumunda parametrik testlerin uygulanabilir olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Puanların çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin Tablo 2.2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	N	Çarpıklık	Basıklık
(1) Tasarımcı Öğretmen Ölçeği	407	-0,259	0,093
(1a) Tasarım	407	-0,385	0,336
(1b) Uygulama	407	-0,343	-0,029
(1c) Mesleki Gelişim	407	-0,224	-0,261
(1d) Dijital Yeterlik	407	-0,192	-0,646
(1e) Liderlik	407	-0,37	-0,416

Bu çalışmada çarpıklık ve basıklık değerleri (-.385 ve .093) olarak belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmada veri setinin 30'un altına düşmediği durumlarda parametrik testler (bağımsız örneklemler t-testi, tek yönlü ANOVA ve korelasyon analizi) kullanılmıştır. Değişken kategorilerinin 30 katılımcının altına düştüğü durumlarda ise non-parametrik testler (Mann Whitney U, Kruskal Wallis H testi) kullanılmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin ölçekten elde ettikleri puanlarının daha anlaşılır olması için “[(seçenek sayısı-1)/seçenek sayısı]” formülü kullanılmıştır. Ölçme aracından elde edilen puanlardan aralık katsayıları belirlenmiştir. Araştırmada beşli dereceleme ölçeği kullanıldığından, beşli ölçekteki dört aralık için $(5-1=4)$ hesaplanan aralık katsayıları ise $4/5=0,80$ şeklindedir. Ölçeklerden alınan değerlerin puan aralıkları Tablo 2.3’de verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeklerden Alınan Değerlerin Puan Aralıkları

PUAN ARALIĞI	DÜZEY
1,00-1,79	Oldukça Yüksek
1,80-2,59	Düşük
2,60-3,39	Orta
3,40-4,19	Yüksek
4,20-5,00	Oldukça Yüksek

BULGULAR

Bu başlık altında araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tasarımcı öğretmen puanlarına ilişkin bulgular Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 4. Tasarımcı Öğretmen Düzeyleri

Boyutlar	n		ss	Düzey
(1) Tasarımcı Öğretmen Ölçeği	407	3,73	,57	Yüksek
(1a) Tasarım	407	3,83	,57	Yüksek
(1b) Uygulama	407	4,04	,53	Yüksek
(1c) Alan Bilgisi	407	3,86	,70	Yüksek
(1d) Dijital Yeterlik	407	3,15	1,01	Orta
(1e) Liderlik	407	3,39	,97	Orta

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin tasarımcı öğretmen ölçeği genelinde ($=3,73$), tasarım ($=3,83$), uygulama ($=4,04$) ve alan bilgisi ($=3,86$) alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının yüksek, ancak dijital yeterlilik ($=3,15$) ve liderlik ($=3,39$) alt boyut ortalamasının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı için öğretmenlerin tasarımcı öğretmen puanlarında cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu ve görev yapılan öğretim kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Öğretmenlerin Cinsiyet değişkenine göre tasarımcı öğretmen olma durumlarına ilişkin puanlarının değişip değişmediğini saptamak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Tasarımcı Öğretmen Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	ss	sd	t	p																																																									
Tasarımcı Öğretmen	Kadın	227	3,68	0,59	405	-1,742	,082																																																								
	Erkek	180	3,78	0,54				Tasarım	Kadın	227	3,79	0,58	405	-1,573	,117	Erkek	180	3,88	0,57	Uygulama	Kadın	227	4,01	0,54	405	-1,326	,186	Erkek	180	4,08	0,51	Alan Bilgisi	Kadın	227	3,87	0,71	405	0,225	,822	Erkek	180	3,85	0,68	Dijital Yeterlik	Kadın	227	3,07	1,03	405	-1,757	,08	Erkek	180	3,25	0,96	Liderlik	Kadın	227	3,31	1,03	405	-1,834	,067
Tasarım	Kadın	227	3,79	0,58	405	-1,573	,117																																																								
	Erkek	180	3,88	0,57				Uygulama	Kadın	227	4,01	0,54	405	-1,326	,186	Erkek	180	4,08	0,51	Alan Bilgisi	Kadın	227	3,87	0,71	405	0,225	,822	Erkek	180	3,85	0,68	Dijital Yeterlik	Kadın	227	3,07	1,03	405	-1,757	,08	Erkek	180	3,25	0,96	Liderlik	Kadın	227	3,31	1,03	405	-1,834	,067	Erkek	180	3,49	0,89								
Uygulama	Kadın	227	4,01	0,54	405	-1,326	,186																																																								
	Erkek	180	4,08	0,51				Alan Bilgisi	Kadın	227	3,87	0,71	405	0,225	,822	Erkek	180	3,85	0,68	Dijital Yeterlik	Kadın	227	3,07	1,03	405	-1,757	,08	Erkek	180	3,25	0,96	Liderlik	Kadın	227	3,31	1,03	405	-1,834	,067	Erkek	180	3,49	0,89																				
Alan Bilgisi	Kadın	227	3,87	0,71	405	0,225	,822																																																								
	Erkek	180	3,85	0,68				Dijital Yeterlik	Kadın	227	3,07	1,03	405	-1,757	,08	Erkek	180	3,25	0,96	Liderlik	Kadın	227	3,31	1,03	405	-1,834	,067	Erkek	180	3,49	0,89																																
Dijital Yeterlik	Kadın	227	3,07	1,03	405	-1,757	,08																																																								
	Erkek	180	3,25	0,96				Liderlik	Kadın	227	3,31	1,03	405	-1,834	,067	Erkek	180	3,49	0,89																																												
Liderlik	Kadın	227	3,31	1,03	405	-1,834	,067																																																								
	Erkek	180	3,49	0,89																																																											

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde Tasarımcı Öğretmen ölçeği ve tüm alt boyutları incelendiğinde erkek öğretmenlerin puanları ile kadın öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre tasarımcı öğretmen olma durumlarına ilişkin puanlarının değişip değişmediğini saptamak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Tasarımcı Öğretmen Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Tasarımcı Öğretmen Ölçeği	20-29 yaş	151	191,59	3	7,073	,07	-
	30-39 yaş	180	214,49				
	40-49 yaş	65	192,78				
	50 yaş ve üzeri	11	269,09				
	Toplam	407					
Tasarım	20-29 yaş	151	194,18		3,42	,331	-
	30-39 yaş	180	210,08				
	40-49 yaş	65	201,81				
	50 yaş ve üzeri	11	252,32				
	Toplam	407					
Uygulama	20-29 yaş	151	191,63		7,165	,067	-
	30-39 yaş	180	214,15				
	40-49 yaş	65	193,25				
	50 yaş ve üzeri	11	271,14				
	Toplam	407					
Alan Bilgisi	20-29 yaş	151	195,18		3,241	,356	-
	30-39 yaş	180	213,27				
	40-49 yaş	65	193,77				
	50 yaş ve üzeri	11	233,91				
	Toplam	407					
Dijital Yeterlik	20-29 yaş	151	196,04		3,656	,301	-
	30-39 yaş	180	207,93				
	40-49 yaş	65	201,71				
	50 yaş ve üzeri	11	262,55				
	Toplam	407					
Liderlik	20-29 yaş	151	190,23		11,031	,012	1-2*
	30-39 yaş	180	217,71				1-4*
	40-49 yaş	65	184,95				3-4*
	50 yaş ve üzeri	11	281,36				
	Toplam	407					

* p < .05

Tablo 6 incelendiğinde, yaş değişkeni açısından Tasarımcı Öğretmen ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde tasarımcı öğretmen, tasarım, uygulama, alan bilgisi ve dijital yeterlilik alt boyutlarında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak liderlik alt boyutunda yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık ($p < 0.05$) olduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucuna bakıldığında 20-29 yaş grubu öğretmenler ile 30-39 yaş grubu öğretmenler arasında 30-39 yaş grubu lehine; 20-29 yaş grubu öğretmenler ile 50 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin arasında 50 yaş ve üzeri öğretmenler lehine; 40-49 yaş grubu öğretmenler ile 50 ve üzeri yaş grubu öğretmenler arasında 50 yaş ve üzeri öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p < 0.05$).

Öğretmenlerin kıdem **değişkenine** göre tasarımcı öğretmen olma durumlarının puanlarının değişip değişmediğini saptamak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Tasarımcı Öğretmen Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd.	X ²	p	Anlamlı Fark
Tasarımcı Öğretmen Ölçeği	1-5 yıl	210	198,15	4	3,966	,411	Yok
	6-10 yıl	115	197,99				
	11-15 yıl	45	216,14				
	16-20 yıl	22	233,84				
	21 yıl ve üzeri	15	237,83				
	Toplam	407					
Tasarım	1-5 yıl	210	199,18		4,186	,381	Yok
	6-10 yıl	115	199,65				
	11-15 yıl	45	202,64				
	16-20 yıl	22	241,95				
	21 yıl ve üzeri	15	239,4				
	Toplam	407					
Uygulama	1-5 yıl	210	199,07		5,396	,249	Yok
	6-10 yıl	115	199,81				
	11-15 yıl	45	203,67				
	16-20 yıl	22	220,77				
	21 yıl ve üzeri	15	267,67				
	Toplam	407					

Alan Bilgisi	1-5 yıl	210	204,24	1,239	,872	Yok
	6-10 yıl	115	200,97			
	11-15 yıl	45	199,29			
	16-20 yıl	22	227,27			
	21 yıl ve üzeri	15	190,3			
	Toplam	407				
Dijital Yeterlik	1-5 yıl	210	196,06	5,198	,268	Yok
	6-10 yıl	115	198,67			
	11-15 yıl	45	226,04			
	16-20 yıl	22	227,75			
	21 yıl ve üzeri	15	241,1			
	Toplam	407				
Liderlik	1-5 yıl	210	199,8	3,352	,501	Yok
	6-10 yıl	115	198,67			
	11-15 yıl	45	206,21			
	16-20 yıl	22	239,8			
	21 yıl ve üzeri	15	230,67			
	Toplam	407				

* $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde, kıdem değişkeni açısından tasarımcı öğretmen olma ölçeği ve tüm alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık ($p_{(tasarımcı öğretmen)} > 0.05$, $p_{(tasarım)} > 0.05$, $p_{(uygulama)} > 0.05$, $p_{(alan bilgisi)} > 0.05$, $p_{(dijital yeterlik)} > 0.05$, $p_{(liderlik)} > 0.05$) olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin **eğitim durumu** değişkenine göre tasarımcı öğretmen olma puanlarının değişip değişmediğini saptamak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları İle Tasarımcı Öğretmen Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	X	ss	sd	t	p
Tasarımcı Öğretmen Ölçeği	Lisans	335	3,71	0,58	405	-,92	0,36
	Lisansüstü	72	3,78	0,49			
Tasarım	Lisans	335	3,82	0,58	405	-,73	0,47
	Lisansüstü	72	3,87	0,56			
Uygulama	Lisans	335	4,02	0,53	405	-1,82	0,07
	Lisansüstü	72	4,14	0,48			
Alan Bilgisi	Lisans	335	3,84	0,72	405	-1	0,32
	Lisansüstü	72	3,93	0,59			
Dijital Yeterlik	Lisans	335	3,16	1,02	405	,24	0,81
	Lisansüstü	72	3,13	0,94			
Liderlik	Lisans	335	3,37	0,99	405	-,77	0,44
	Lisansüstü	72	3,47	0,87			

* $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde, eğitim durumu değişkeni açısından tasarımcı öğretmen ölçeği ve tüm alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılığın ($p>0.05$) olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesi değişkenine göre tasarımcı öğretmen olma puanlarının değişip değişmediğini saptamak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 9. Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Tasarımcı Öğretmen Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd.	X ²	p	Anlamlı Fark
Tasarımcı Öğretmen Ölçeği	İlkokul	139	211,26	3	2,615	,455	Yok
	Ortaokul	127	200,6				
	Lise	119	193,05				
	Belirtilmemiş	21	228,9				
	Toplam	406					

Tasarım	İlkokul	139	210,65	3	2,418	,49	Yok
	Ortaokul	127	209,09				
	Lise	119	190,01				
	Belirtilmemiş	21	198,79				
	Toplam	406					
Uygulama	İlkokul	139	208,03	3	4,978	,173	Yok
	Ortaokul	127	205,52				
	Lise	119	188,52				
	Belirtilmemiş	21	246,14				
	Toplam	406					
Alan Bilgisi	İlkokul	139	200,14	3	1,229	,746	Yok
	Ortaokul	127	197,61				
	Lise	119	212				
	Belirtilmemiş	21	213,21				
	Toplam	406					
Dijital Yeterlik	İlkokul	139	218,09	3	3,465	,325	Yok
	Ortaokul	127	198,56				
	Lise	119	192,47				
	Belirtilmemiş	21	199,33				
	Toplam	406					
Liderlik	İlkokul	139	210,86	3	5,002	,172	Yok
	Ortaokul	127	188,76				
	Lise	119	203,59				
	Belirtilmemiş	21	243,38				
	Toplam	406					

* $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde, çalışılan okul türü değişkeni açısından Tasarımcı öğretmen olma ölçeği ve tüm alt boyut puanlarının da okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ($p_{(tasarımcı\ öğretmen)} > 0.05$, $p_{(tasarım)} > 0.05$, $p_{(uygulama)} > 0.05$, $p_{(alan\ bilgisi)} > 0.05$, $p_{(dijital\ yeterlilik)} > 0.05$, $p_{(liderlik)} > 0.05$) oluşturmadığı görülmüştür.

Tablo, öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevapların ortalamalarına göre incelendiğinde katılımcıların tasarımcı öğretmen ölçeğinin genelinde, uygulama, alan bilgisi ve liderlik alt boyutlarına verdikleri cevaplara bakıldığında çalıştığı okul türünü belirtmemiş olan öğretmenlerin diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere nazaran daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların tasarımcı öğretmen ölçeğinde verdiklerin puanların ortalamaları incelendiğinde tasarım ve dijital yeterlilik alt boyutlarının ise ilkokulda kademesinde

görev yapan öğretmenlerin diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmenlerin tasarımcı öğretmen ölçeğinin genelindeki ve tasarım, uygulama ve alan bilgisi alt boyutlarındaki puanlarının yüksek; dijital yeterlilik ve liderlik alt boyut puanlarının ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmen kimliğinde sahip olunması gereken özelliklerden tasarımcı olma, uygulayıcı olma ve alan bilgisine sahip olma yeterliliğinin öğretmenlerde yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Milli eğitim bakanlığı öğretmen yeterlilikleri çerçevesi, öğretmenlerin; öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin geliştirmek için uygun öğrenme yöntem, teknik ve stratejiyi seçerek uygun öğretim ortamını, uygun araç-gereci ve materyali tasarlama becerisine sahip olması gerektiğini ifade eder (MEB, 2017). Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme şekillerine dokunacak, onların bireysel ihtiyaçları dikkate alarak derse aktif katılımlarını sağlayacak ve farklı yeteneklerinin geliştirmelerine yardımcı olacak öğrenme etkinlikleri, görevleri ve ortamları tasarlamalıdır (MEB, 2024). Araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmenlerin bakanlık tarafından belirlenen yeterlilik düzeyine uygun oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre tasarımcı öğretmen olma ölçeği genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun yanında ölçek geneli puan ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda programı tasarlama, düzenleme, ölçme araçlarını öğrenci özelliklerine göre seçme gibi özelliklerde daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür. Alt boyutlar açısından ise aynı sonuçlara tasarım, uygulama, dijital yeterlilik ve mesleki gelişim alt boyutlarında rastlanmaktadır. Fakat liderlik alt boyutunda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür. Liderlik alt boyutundaki anlamlı farklılığın temel nedenleri arasında Köksal ve Gazioğlu'na göre (2007) kadınların erkeklere kıyasla mantıklı karar verme süreçlerini daha iyi yönetebilmeleri, Mutlu vd. 'e göre (2018) kadınların erkeklere nazaran iletişim yoluyla sosyalleşme, beklentilerini, düşüncelerini ve kaygılarını daha iyi ifade etmelerinin, Erdil ve Üste'ye göre (2024) ise kadınların içsel olarak anlayışlı, nazik ve empatik olmaları gösterilebilir. Alanyazın incelendiğinde Yalçın vd. (2022), Erpalabıyık ve Okçu (2019), Çelik ve Sünbül (2008) ve Cansoy (2015)'in çalışmalarında kadınların liderlik algılarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada Tasarımcı Öğretmen olma ölçeğinin genelinde ve tasarım, uygulama, dijital yeterlilik ve mesleki gelişim alt boyutlarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat liderlik alt boyutunda bakıldığında 20-29 yaş grubu öğretmenler ile 30-39 yaş grubu öğretmenler arasında 30-39 yaş grubu lehine; 20-29 yaş grubu öğretmenler ile 50 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin arasında 50 yaş ve üzeri öğretmenler lehine; 40-49 yaş grubu öğretmenler ile 50 ve üzeri yaş grubu öğretmenler arasında 50 yaş ve üzeri öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığının 2017 yılında yayımladığı aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin kılavuzda danışman öğretmenin sorumluluklarını; aday öğretmenin çalışmalarını gözlemleyerek adaylık sürecinde aday öğretmene rehberlik etmek ve aday öğretmenlere mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla örnek olmak ve tecrübelerini aktarmak şeklinde ifade etmektedir. Dolayısıyla mesleki tecrübenin bir göstergesi olan yaş, bir öğretmenin öğrenme öğretme süreçlerinin tasarlanmasında liderlik yapmasını sağlayan bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin Tasarımcı Öğretmen Olma ölçeğinden aldıkları puanlar kıdem değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin aynı zamanda birer tasarımcı oldukları (Altun ve Yurtseven, 2020) ve bunu görevlerine başladıkları ilk andan itibaren uyguladıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarının tasarımcı öğretmen olması değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin üniversite sıralarında aldıkları pedagojik eğitimler, onları alan bilgisine hâkim olmalarını sağladıkları ve ayrıca programda aksayan yönleri bulma ve düzeltme, düzelttiği programı sınıfında uygulayacak beceriler kazandırdığı söylenebilir.

Tasarımcı Öğretmen Olma ölçeğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin sınıflarında uygulayacakları programları inceledikleri ve sınıf ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını göz ederek yeniden tasarladıkları ve uyguladıkları görülmektedir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin tasarım, uygulama ve alan bilgisi yeterliklerinin yüksek; ancak dijital yeterlilik ve liderlik boyutlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki kimliklerinde güçlü yönlerinin yanı sıra geliştirilmesi gereken alanların da bulunduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Öğretmenlerin dijital yeterlilik puanlarının orta düzeyde kalması, sınıf içi uygulamalarda teknoloji entegrasyonunun yeterince etkili olmadığını düşündürmektedir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde, özellikle öğrenme-öğretme süreçlerinde dijital araçların etkin kullanımına, çevrim içi materyal geliştirmeye ve dijital ölçme-değerlendirme uygulamalarına ağırlık verilmelidir. Bu tür destekler, öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerini geliştirmelerini sağlayacaktır.

Liderlik boyutunun orta düzeyde bulunması, öğretmenlerin sınıf ve okul ortamında liderlik rollerini yeterince üstlenemediklerini göstermektedir. Özellikle deneyimli öğretmenler, genç meslektaşlarına rehberlik ederek liderlik rollerini daha etkin kullanabilirler. Millî Eğitim Bakanlığının aday öğretmen yetiştirme kılavuzunda da belirtildiği üzere (MEB, 2017), deneyimli öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve tecrübeyi paylaşımları, liderlik becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir unsur olabilir. Bu doğrultuda öğretmenler arasında mentörlük uygulamaları yaygınlaştırılabilir.

Araştırmada erkek öğretmenlerin tasarım, uygulama ve dijital yeterlilik boyutlarında; kadın öğretmenlerin ise liderlik boyutunda daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür. Bu durum, cinsiyete bağlı farklı güç alanlarının bulunduğunu göstermektedir. Eğitim fakültelerinde ve hizmet içi programlarda, her iki grubun güçlü yönlerini destekleyici uygulamalar geliştirilmeli; erkek öğretmenlerin iletişim ve sosyal liderlik becerileri, kadın öğretmenlerin ise dijital yeterlilik alanındaki gelişimleri teşvik edilmelidir.

Araştırma sonuçları, yaş değişkeninin özellikle liderlik boyutunda anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymuştur. 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin liderlik rollerinde daha yüksek puanlara sahip olmaları, mesleki deneyimin liderlik becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda genç öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlerden öğrenmelerini sağlayacak uygulamalar (örneğin akran öğrenmesi, mesleki paylaşım grupları) yaygınlaştırılmalıdır.

Araştırmada eğitim durumu ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamış olması, öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik bilgi ve becerilerin genel olarak benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin farklı okul türlerinde karşılaştıkları özgün öğrenci ihtiyaçlarına yönelik esnek öğretim tasarımlarına önem verilmelidir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlere, farklılaştırılmış öğretim ve bireyselleştirilmiş öğrenme yöntemleri konusunda destek sağlanabilir.

Öğretmenlerin tasarımcı yönlerinin yüksek bulunması olumlu bir sonuç olmakla birlikte, bu yeterliliğin sürdürülebilir kılınması için öğretim programlarının sürekli olarak güncellenmesi ve öğretmenlerin yenilikçi yöntemler konusunda desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin kendi sınıflarında programları yeniden tasarlama becerileri, onların hem öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı hem de çağın gerekliliklerine uygun öğretim ortamları oluşturmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın kapsamı ve bulgularından hareketle gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik bazı öneriler de sunulabilir. Öncelikle, kullanılan ölçeklerdeki madde sayısının fazla olması katılımcıların yanıt verme motivasyonunu azaltabilmektedir. Bu nedenle, katılımcıların daha samimi ve dikkatli cevaplar verebilmelerini sağlamak amacıyla maddelerin sesli uygulamalar aracılığıyla kodlanarak sunulması önerilmektedir.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için yalnızca ölçek uygulamalarına bağlı kalınmamalı, aynı katılımcılarla gerçekleştirilecek yarı yapılandırılmış görüşmelerle nitel veriler de toplanarak bulguların desteklenmesi sağlanmalıdır. Ayrıca, mevcut çalışmada sınırlı sayıda değişken dikkate alınmıştır. Gelecek araştırmalarda farklı bireysel ve çevresel değişkenler arasındaki ilişkiler de incelenerek daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

Bu çalışmada tasarımcı öğretmen olma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. İlerleyen araştırmalarda öğrenci başarısı, öğretmen motivasyonu ve sınıf içi uygulamalar gibi değişkenlerin de sürece dâhil edilmesi, öğretmen yeterliklerinin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini daha net biçimde ortaya koyacaktır.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen veriler, öğretmenlerin güçlü yanlarının desteklenerek sürdürülmesi, geliştirilmesi gereken alanların ise sistematik biçimde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle dijital yeterlilik ve liderlik becerileri, çağdaş eğitim anlayışında kritik öneme sahip olduğundan, öğretmen eğitim programları ve hizmet içi eğitim politikaları bu yönleri güçlendirecek şekilde yapılandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Altun, S., & Yurtseven, N. (2020). *Tasarımcı Öğretmen UbD El Kitabı*. Ankara: Asos Yayınları.
- Aybat, B., & Doğan, S. (2019). *Tasarımcı Öğretmen 2.0*. İstanbul: Abaküs Yayınları.
- Aydın, F., Müjde, D. D. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin Tasarım Anlayışının Tasarımcı Bağlamında İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(3 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı), 97-116. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/933538>
- Balantekin, Y., & Bilgin, A. (2016). ARCS Motivasyon Modeli'nin Öğrencilerin Motivasyonlarına, Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 16(1). <https://doi.org/10.17051/io.2017.04081>
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform By the Book: What is or Might be the Role of Curriculum Materials in Teacher Learning and Instructional Reform? *Educational Researcher*, 25(9), 6–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X025009006>
- Bayrak, T., & Cihan, B. (2021). Yeni Medyada Bağımlılık Sonucu Gelişen Dijital Obezite Olgusu. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 78-94. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1202648>
- Beytekin, O. F. & Ata Çiğdem F. (Ağustos, 2020). *Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Okulun İşleyişleri ile İlgili Görüşlerinin Eğitim 4.0 Perspektifinden İncelenmesi*. I. BAKÜ Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Erişim adresi: ARKKPK
- Bilge, İ. (2011). Sanatçı mısınız? Tasarımcı mısınız?. *Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*. *Yedi*(5), 45-51. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/203704>
- Bozdoğan, S. (2021). *Okul Yöneticilerinin Epistemolojik İnançları İle Yenilik Yönetimi Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Brown, M. W. (2009). The Teacher–Tool Relationship: Theorizing The Design and Use of Curriculum Materials. *In Mathematics Teachers at Work* (37-56). Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Kılıç Çakmak, E. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (Geliştirilmiş 12. Baskı). Pegem Akademi.
- Cansoy, R. (2015). *Türkiye'de Ortaöğretim Okullarındaki Öğrencilerin Gençlik Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Cviko, A., McKenney, S., & Voogt, J. (2013). The Teacher as Re-Designer of Technology Integrated Activities For An Early Literacy Curriculum. *Journal of Educational Computing Research*, 48(4), 447-468. <https://doi.org/10.2190/EC.48.4.c>

- Çelik, Y., & Sünbül, A. (2008). Liderlik Algulamalarında Eğitim ve Cinsiyet Faktörü: Mersin İlinde Bir Alan Araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 49-66. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/194710>
- Çetin, Ü., & Mahiroğlu, A. (2008). ARCS Motivasyon Modeli Uyarınca Tasarlanmış Eğitim Yazılımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 101-112. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1494976>
- Darlis, N., & Movitaria, M. A. (2021). Penggunaan Model Assure Untuk Meningkatkan Hasil Belajar Tematik Terpadu di Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*, 5(4), 2363-2369. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v5i4.1185>
- Dede, Y. (2003). ARCS Motivasyon Modeli'nin Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Motivasyonlarına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 173-182. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114808>
- Erdil, D., & Üste, R. (2024). Modernizmden Modern Ötesi Sürece: Kadın ve Liderlik. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kadın ve Aile Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 103-137. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3647281>
- Erpalabıyık, B. & Okçu, V. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Gençlik Liderlik Özellikleri ile Benlik Saygısı ve Özgüven Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 5(15): 228-243 <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.98>
- Gül, M., Altun, S., & Toy, B. Y. (2021). Anlamaya Dayalı Tasarım Uygulamasının (Ubd) Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimlerine Etkisi: TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Üzerine Bir Çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 123-152. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1678196>
- Güzel, B. (2024). *Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Becerileri İle Öğretmenlerin İş ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, İzmir.
- İçli, G. (2001). Eğitim, İstihdam ve Teknoloji. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 65-71. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114870>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2010). The Teacher as Designer: Pedagogy in The New Media Age. *E-learning and Digital Media*, 7(3), 200-222. <https://doi.org/10.2304/elea.2010.7.3.200>
- Karadeniz, H. (2021). *Farklı Yöntem ve Tekniklerle Zenginleştirilmiş Assure Modeline Dayalı Fen Eğitimi: Vücudumuzdaki Sistemler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Amasya.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Karataş, A. (2013). *Yaygın Eğitimde Bilgisayar Eğitimine Devam Eden Kursiyerlerin Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kaya, S. (2021). *Mitoz ve Mayoz Hücre Bölünmeleri Konusunun Öğretiminde ASSURE Öğretim Tasarımı Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Motivasyonu Üzerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı. Kırıkkale.
- Kerimoğlu, E., & Altun, S., (2022, Ekim). Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlıklarını Geliştirme: Anlamaya Dayalı Tasarım (UBD) Uygulaması. 10th International Congress on Curriculum and Instruction, Ankara, Turkey. https://www.researchgate.net/profile/Esra-Kerimoglu/publication/374152176_Promoting_Pre-service_Teachers'_Curriculum_Literacy_An_Implementation_of_Understanding_by_Design_UbD/links/65103f69d5293c106cdf1010/Promoting-Pre-service-Teachers-Curriculum-Literacy-An-Implementation-of-Understanding-by-Design-UbD.pdf
- Keskin Çinkaya, Y., & Yurtseven, N. (2024). Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) Temelli Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Kimya Derslerinde Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 815-841. <https://doi.org/10.37217/tebd.1436867>
- Kılıç, Ş. (2020, Aralık). *Dick And Carey Modeline Göre Ortaokul Öğrencilerine Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Beceri Alanında Yazım ve Noktalama Konularının Öğretilmesi*. 9 Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sözlü olarak sunulan bildiri. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: [Dick_and_Carey_Modeline_Gore_Ortaokul_Ogrencilerine_...-libre.pdf](https://www.researchgate.net/publication/358111111-Dick_and_Carey_Modeline_Gore_Ortaokul_Ogrencilerine_...-libre.pdf)
- Kıyak, Y. S., Budakoğlu, İ., & Coşkun, Ö. (2020). Öğretim Tasarımı, Modelleri ve Program Geliştirmeye İlişkisi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 19(58), 5-23. <https://doi.org/10.25282/ted.605740>
- Köksal, A., & İşmen Gazioğlu, A. (2012). Ergenlerde Duygusal Zeka ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki. *HAYEF Journal of Education*, 4(1), 133-146. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/93084>
- Macit Kılıç, Ş. (2023). Öğretmenlerin Yenilikçi Pedagojik Uygulamalara Yönelik Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü web sayfasından erişildi. <https://oygm.meb.gov.tr>

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Yenilikçi sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri için uygulama kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü web sayfasından erişildi: <https://felturkiye.eba.gov.tr/wp-content/uploads/2024/11/Yenilikci-Siniflar-Uygulama-Kilavuzu.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Öğretim Programları Ortak Metni. Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli web sayfasından erişildi. Erişim adresi: <https://tyymm.meb.gov.tr/>
- Mutlu, T. O., Akoğlu, H. E., Şentürk, H. E., Ağılönü, A., vd. (2019). Antrenör Adaylarının İletişim ve Liderlik Becerilerinin İncelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 167-177. <https://doi.org/10.33689/sportmetre.467828>
- Ocak, M.A. (2015). Öğretim tasarımı: Kuram, modeller ve uygulamalar. Anı Yayıncılık.
- OECD. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Özekin, M. (2006). İlköğretim 2., 3., 4., 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Eğitiminde Tasarımcı Düşünce Eğitim Modelinin Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özerbaş, M. A., & Kaya, A. B. (2017). Öğretim Tasarımı Çalışmalarının İçerik Analizi: ADDIE Modeli Örneklemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 26-42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/314879>
- Tekin, M. M. (2024). Öğretmen Adaylarının Tasarımcı Öğretmen Özellikleri ile 21.Yüzyıl Becerilerinin Öğretimine İlişkin Öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Mersin.
- Tezci, E., Gürol, A., & Enstitüsü, F. S. B. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. <https://tojet.net/articles/v2i1/218.pdf>
- Wiggins, G. (2005). Understanding by Design. *Association for Supervision and Curriculum Development*. https://books.google.com.tr/+by+design.&ots=gr7Gq4YN6z&sig=Ccb6PfqIkfyXZ5LcYVQ5WuAdI7s&redir_esc=y#v=onepage&q=Understanding%20by%20design.&f=false
- Yıldırım, G. (2024). ADDIE Modeline Göre 7. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Çevrim İçi Fen Deneylerinin Geliştirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Rize.
- Yurtseven, N., Doğan, S., & Çelik, İ. (2021). Tasarımcı Öğretmen Ölçeği: Keşfedici Karma Araştırma Yöntemine Dayalı Bir Ölçek Geliştirme ve Doğrulama Çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1489-1523. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1514628>



Bölüm 3

DÜNYADA VE ÜLKEMİZDE ÇOCUK EDEBİYATININ GELİŞİMİNİN İNCELENMESİ

İhsan Seyit ERTEM¹

¹ Prof. Dr., Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,

Ankara, E-posta: iertem@gazi.edu.tr, ORCID ID:0000-0002-1583-5591

Giriş

Toplum içerisinde aile ile başlayan eğitim sürecinden sonra, daha üretken bir zihne sahip bireyler yetiştirmek için öncelikle çocukların okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde aldıkları eğitime önem vermeliyiz. Çocuğun ilerleyen dönemlerde yaratıcı fikirler öne sürmesi, çok yönlü düşünebilmesi ve kendine özgü ürünler ortaya koyabilmesi geniş bir hayal gücü ve kelime hazinesine sahip olmasıyla mümkündür. Çocuğa tüm bu özellikleri kazandırıp, süreç içerisinde uygulama imkânını sağlamak ise yazarlarımızın çocuk edebiyatı alanında yapacakları çalışmalara bağlıdır. Tabiki bu alanda detaylı ve temelli çalışmalar yapabilmek için de geçmişte üretilen çocuk edebiyatı ürünlerini tanımakla ve onların eksik ya da fazla yönlerini görüp çalışmalarımızı bu doğrultuda yönlendirmekle mümkündür (Akbaş, 2009).

Bilginin her geçen gün biraz daha çeşitlenmesi, zenginleşmesi başka bir ifade ile ikiye katlanma süresinin sürekli kısalması, dünyada yapılan alan belirleme çalışmalarına da hız kazandırmıştır. **Örneğin** edebiyatın tarihi gelişimini eksiksiz olarak tanımlamanın imkânsız oluşu, onu Avrupa'da Klasik Dönem, Aydınlanma Dönemi, Romantik Dönem diye bir parçalamaya; Türkiye'de ise eski, yeni, Milli Edebiyat Dönemi, Cumhuriyet Dönemi, Meşrutiyet Dönemi vs. gibi alt başlıklara ayırarak incelemeyi zorunlu kılmıştır. Genel edebiyat alanı içerisinde alt bir bölüm olan çocuk edebiyatı kendi içerisinde farklı başlıklara ayrılır (Şimşek, 2002).

Bu bölümde de, dünya genelinde özellikle son zamanlarda gelişim göstermeye başlayan yeni bir edebiyat türü belki de çoktandır kısmen var olan ancak birkaç yüzyıldır isim almış alanın -çocuk edebiyatı- tarihi gelişimi, bu alanla ilgili ya da bu alana yakın özellikte yazılan eserlerin isimleri, özellikleri, yazarları hakkında kısaca bilgiler verilmiştir. Ayrıca çocuk edebiyatı türlerinin ülkemizdeki gelişimi, hangi dönemlerde ne tür temaları konu edindiği üzerinde durularak günümüze kadar süregelen gelişim safhaları üzerinde durulacaktır.

DÜNYADA ÇOCUK EDEBİYATININ GELİŞİMİ

Çocuk edebiyatının tarihine baktığımız zaman yazılı dönemden önce edebiyat ihtiyacını sözlü ürünlerin karşılamakta olduğu görülür. Bu nedenle o dönemlerdeki insanlar masal, hikâye, ninni ve halk ozanlarının yazdığı manzum hikâyelere başvurmuşlardır. Daha sonraki dönemlerde çocuk edebiyatı çalışmaları bu sözlü ürünlerin derlenmesi ile başlamıştır. Sözlü dönemde çocuk edebiyatının gelişimi dünyada pek farklılık göstermemiştir. Ancak yazılı döneme geçildikten sonra hızlanan çocuk edebiyatı 20. yüzyıla kadar devam etmiştir. 20. ve 21. yüzyılda bu gelişim daha da hızlanmış, bu alanla ilgilenen akademisyen, aydın, eğitimci sayısı art-

mış ve buna bağlı olarak da üretilen eser sayısı ile niteliğinde de bir artış gözlemlenmiştir (Akbaş, 2009).

17. yüzyıldan önce yazılmış edebi eserlerde yetişkin-çocuk ayrımı yoktur. Bu nedenle bu dönemlerde oluşturulan eserler çocuğun gelişim çağına uygun olmamakla birlikte, eserlerin asıl unsurlarından olan çocuk kahramanlara da rastlamak pek mümkün değildir. Kısacası 17. yüzyıldan önceki dönemlerde oluşturulan eserler çocuğa görelilik kavramından uzaktır. Bu dönemde çocukların edebiyat ihtiyacını karşılamak amacıyla yetişkinler için oluşturulan eserler çocuklara okutulmuştur.

17. yüzyıla baktığımızda, Fransa’da Charles Perrault çocukluğu sırasında annesinden dinlediği masalları kaleme almıştır. Daha sonra da yazar “Kırmızı Başlıklı Kız, Çizmeli Kedi, Kül Kedis” gibi masalları “Geçmiş Günlerin Masalları” adı ile bir araya getirir. Bu masallar çocuk edebiyatı kaygısı ile yazılmamış olsa da çocuklar tarafından ilgi görmüştür. Yine aynı yüzyılda fablları ile La Fontaine çocuğun iç dünyasına seslenebilmeyi başarmıştır. Günlük hayattan izler taşıması ve hayvanlara insana ait çeşitli özelliklerin verilmesi ile oluşturulan bu eserler çocuk dünyasına hitap etmektedir.

18. yüzyıla gelindiğinde ise çocukların gelişim dünyasına uygun, çocukların dünyasına özgü bir edebiyat gereksinimi iyice artar. Bu yüzyılda “İngiliz John Newbery ise 1750’de Londra’da yalnızca çocuk kitapları basımı ve dağıtımı için açtığı Juvenile Library’si ile çocuk kitapları yayıncılığının babası payesini elde eder.” (Akın, 2009, s. 47). Daha sonra Newbery “Ana Kız” adıyla tekerleme ve şarkılardan oluşan kitaplar çıkarmıştır. Ardından da “Çift Ayakkabılı Goody” kitabını kaleme almıştır. Yine bu dönemde yazılan Daniel Defoe’nin “Robenson Crusoe” adlı kitabı, ailesinin en küçük oğlu olan Crusoe’nun ailesinden habersiz çıktığı deniz yolculuğu ve kahramanın başından geçen çeşitli maceraları konu edinmiştir. Jonathan Swift’in “Gulliver’in Gezileri” adlı eserinde ise kahramanın çıktığı gezilerde başından geçen sıradışı ve olağanüstü öyküler, çocuklar tarafından ilgi görmüştür.

18. yüzyılda Jean Jacques Rousseau tarafından başlatılan tartışmaya değinmek gerekir. Rousseau öğretici kitaplar yazılmasını teklif eder. Konu ile ilgili görüşlerini dile getirdiği ve 1762’de yayınladığı “Emile” adlı kitapta Rousseau, olay kahramanı Emile’nin kitaplığına sadece Robenson Crusoe hikâyesinin girmesine izin verir. Crusoe’nun seçilmesi rastlantı değildir. Çünkü Rousseau tabiata yönelmek gerektiği düşüncesindedir. Var oluş serüveni en saf haliyle tabiatta yaşanabilir. Bu yönüyle de Crusoe eğitici bir kitaptır. Rousseau söz konusu tavrıyla öğretici eserlerin yazıl-

masına ve çoğalmasına öncülük etmiştir. Fransız yazarlar Mme de Genlis ve Berquin Rousseau'yu ısrarla takip ederler (Şimşek, 2002, s. 255).

19. yüzyıla geldiğimizde ise çocuklar için yazılan eserlerin niteliği ve niceliğinin arttığı görülmüştür. İngiltere'de Lewis Carroll tarafından 19. yüzyılda kaleme alınan "Alice Harikalar Diyarında" adlı eserde, bir çocuğun hayal dünyasında başından geçen olaylar anlatılmıştır. Ayrıca Charles Dickens "David Coperfield"ı, Thomas Hughes ise "Tom Brown'un Okul Günleri"ni yazmıştır. Yine İngiltere'de Burnet-Mrs Frances Hodgson "Küçük Lord ve Küçük Prenses", Rudyard Kipling "Orman Çocuğu ve Öylesine Hikâyeler" gibi kitaplarıyla çocuk edebiyatına önemli katkılarda bulunmuşlardır. Fransa'da Jules Verne "Aya Seyahat, Denizler Altında Yirmi Bin Fersah, Seksen Günde Devri Alem, Kaptan Grant'in Çocukları" gibi eserlerle döneminde var olmayan olayları öngörmesi bu olayları eserleri içerisinde sanki birebir yaşıyormuş gibi anlatmasıyla çocuk edebiyatının öncüleri konumunu elde etmiştir. Alexander Dumas önce "Kaptan Pamphile"yi, ardından "Üç Silahşörler"i kaleme almıştır. Almanya'da Karl May ve Grimm Kardeşler gibi ünlü yazarlar ile İtalya'da Carlo Collodi'nin yalan söylemenin zararlarını mizahi bir şekilde anlattığı "Pinokyo"su ve İsviçre'de Selma Lagerlof'ün "Nils Holgersson'un İlginç Seyahati" adlı eserler, çocuk edebiyatı alanında öne çıkmıştır. Aynı yüzyılda Danimarka'da Hans Christian Andersen'in "Küçük Denizkızı ile Kibritçi Kızı" adlı eseri, çocukların dünyasına girmiştir. Amerika'da ise Fenimore Cooper tarafından "Mohikanların Sonuncusu" eseri kaleme alınmıştır.

20. yüzyıla gelindiğinde ise İsveç Selma Lagerlöf'ün "Nills Holgersson'un İsveç Yolculuğu", İngiliz J.K Rowling'in "Harry Potter" dizisi eserleri ile ikinci dünya savaşı sonrası kaleme alınan Erich Kastner'in "Hayvanlar Toplantısı", Mihail Ende'nin "Momo", Hans Bauman'ın "Bozkırın Çocukları", Waldemar Bolsels'in "Arı Maya", Johanna Spyri'nin "Heidi" adlı romanları çocuklar tarafından ilgi görmüştür.

Bu dönemde Amerika'da ise Mark Twain'in "Tom Sawyer'in Maceraları", Louise Fatio'nun "Mutlu Aslan", Else Minark'ın "Küçük Ayı" ile Brunet ilk resimli öykü kitabı olan "Tavşan Peter" in peşinden gitmiştir. Yine Amerika'da "Davullar" (James Boyd), "Krakow Trampetçisi" (Eric Kelly), "Büyük Ormandaki Küçük Ev" (Laurra Ingalls Wildler), "Yuvaya Dönüş" (Eric Night) eserleri kaleme alınmış bazıları televizyon ve sinemaya aktarılmıştır. Daha sonra Isaac Asimov, Artur C.Clark, Ursula le Guin bilim kurgu türü eserler vermiştir. Almanya'da James Krüss ve Josef Guggenmoss çocuk şiiri alanında başarılı şiir örnekleri vermişlerdir.

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE ÜLKEMİZDE ÇOCUK EDEBİYATI

Tanzimat'a Kadar Çocuk Edebiyatı

Eğitim, insanların ömürleri boyunca meşgul oldukları bir süreçtir. Bu sürecin ilk adımı aile ortamında, ikinci adımı ise okul ortamında atılır. İşte okul ortamı içerisinde geçen bu dönemde de çocuğun psikolojik ve ruhsal gelişiminde çocuk edebiyatı ürünlerinin çok önemli bir konumda olduğu kabul edilir. Bu ürünler çocukların ahlaki ve sosyal gelişimini destekleyerek insanlarla daha etkili iletişim kurmalarını sağlar. Ancak çocukların gelişiminde bu kadar önemli bir yere sahip olan eserlere duyulan ilgi, Tanzimat Dönemine kadar yok denecek kadar azdır. Ülkemizdeki çocuk edebiyatının tarihi gelişim şemasını incelediğimizde Dünyadaki diğer ülkelerden pek de farkının olmadığı görülür. Çocuk edebiyatı ile ilgili yazılan birçok eser incelendiğinde genel kanı olarak çocuk edebiyatının Tanzimat Dönemi ile hayat bulduğu söylenebilir (MEB, 2013).

İslamiyet'ten önceki dönemlerde Batı dünyasının aksine Türk toplumlarında çocuklara büyük önem verilmekteydi. Çocukların eğitim ve gelişimleri üzerinde durulurken, çocuk kahramanlar da kapsamlı olarak değerlendirilebilecek şekilde eser ve anlatılara konu olmuştur. Türk destanlarından Oğuz Kağan'ın başkahramanı Oğuz; becerikli, cesaretli, kendine güvenen, güçlü bir özelliğe sahiptir. Yine Göktürklere ait Türeyiş Destanı'nın kahramanı da çocuklar arasından seçilmiştir. Ayrıca bu dönemde yazılan destanlar veya diğer eserlerde çocuk, ailenin varoluş nedeni olarak görülmüştür. Hatta aileler eğer çocukları yoksa tanrıya kendilerine bir çocuk vermesi için dua ederler. Sözlü gelenek içerisinde asıl çocuklar için fıkralar, bilmeceler, tekerlemeler, ninniler, masallar oluşturulmuştur. Keloğlan Masalları ve Nasreddin Hoca Fıkraları'nı da bu gruba dahil etmek gerekir (Akın, 2009).

Çocukların yaşına, ilgisine, beğenisine ve gelişim özelliklerine göre hazırlanan eserlere 1850'li yıllara kadar pek rastlanmamıştır. Bu nedenle bu dönemlerde oluşturulan ilk eserler genellikle batı kökenlidir. Osmanlı İmparatorluğu zamanında halk öyküleri, masal, bilmece ve tekerleme gibi sözlü edebiyat ürünleri yaygındı (Kıbrıs, 2000, Akt. Uludağ, 2009). Farklı nedenlerden dolayı matbaanın ülkemize çok geç gelmesi ve matbaanın gelmesine rağmen baskı yapma aşamasında ortaya çıkan engeller, tüm bu sebeplerden dolayı yazma ve çoğaltma işinin elle yapılması, hemen hemen her alanda çok sayıda eserin ortaya çıkması ve yayılmasını engellemiştir (Uludağ, 2009).

Türkler İslam'ı kabul ettikten sonra ilk fabl, 15. yy. Divan şairlerinden Kemal'in eseri "Selatin-name" akla gelir. Bu eser II. Beyazid'e sunulmuştur. Eserin içerisinde çeşitli hikâyeler bulunmaktadır ve eser aruzun me-

failun mefailun feulun kalıbıyla yazılmıştır (Şimşek, 2002). Bu dönemde çocuğu konu edinen iki önemli eser daha yazılmıştır. 17. ve 18. yüzyılda yazılan bu eserlerden biri hikemi tarzının kurucusu ve temsilcisi Nabi'nin kaleme aldığı "Hayriye" isimli mesnevidir. Nabi bu mesneviyi her ne kadar oğluna öğüt vermek için yazmış olsa da içinde yaşadığı devrin aksak yönleri, bozulmaya ve çürümeye başlayan siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel hayatını yine kendine özgü üslubu ile aktarmıştır (Uludağ, 2009). Yine bu dönemde yazılan ikinci eser ise Sümbülzade Vehbi'nin yazdığı "Lutfiye" isimli mesnevisidir. Bu mesnevide Sümbülzade Vehbi oğluna yol göstermiş; bir nevi neyi yapıp neyi yapmaması gerektiğini belirtmiştir. Oğlunun tasavvuf, musiki, tarih, edebiyat, özellikle şiir ve nesir ile benzeri dini ve dünyevi hemen hemen bütün bilimlerini öğrenmesini istemiştir (Şimşek, 2002). Bu eserlerin her ikisi de biçim ve içerik yönünden birbirlerine benzerlik gösterirler. Her iki yazarın hedefi gençlere yol gösterip, onlara neyin yanlış neyin doğru olduğunu anlatmaktır. Her iki eserin de edebi bir yönü olmasından daha önemli özellikleri eğitici ve öğretici olmalarıdır (Şimşek, 2002). Kayserili Doktor Rüştü'nün 1899 yılında kaleme aldığı, ilk Türk alfabesi olarak bilinen "Nuhbet'ül-Etfâl" (Çocukların İçin Seçki/Çocukların Gözdesi) adlı eseri de bu kategoride saymak gerekir. Bu önemli eserin metinler bölümüne eklediği "Kabak ile Köylünün Hikâyesi, Deryaya Giden Balığın Hikâyesi, Karınca ile Ağustos Böceğinin Hikâyesi, Kedi ile Farenin Hikâyesi" gibi hikâyeler de bu alanın ilk örnekleri arasında yer almaktadır (Uludağ, 2009). Mercimek Ahmed'in Farsçadan çevirdiği "Kabusname" adlı eser de öğütler vermekte ve yol göstermektedir.

Tanzimat Dönemi'nde Çocuk Edebiyatı

Ülkemizde Çocuk Edebiyatı alanındaki gelişmeler, Tanzimat Dönemi'nde batıdan yapılan çeviriler ile başlamıştır. Türk Edebiyatı'nda batılı anlamda ilk fabl örneğini, Şinasi'nin 1859'da yayınlanan "Tercüme-i Manzume" isimli eserinde yer alan La Fontaine'den tercüme ettiği Eşek ile Tilki Hikâyesi oluşturmaktadır. Bunu takiben Şinasi, "Kara Kul Yavrusu ile Karga Hikâyesi" ve "Arı ile Sivrisinek Hikâyesi" adlı iki fabl yazmıştır. La Fontaine'den tercümesi ile kendi yazdığı bu iki fablı 1863'de yayınladığı "Müntehabat-ı Eş'ar" adlı kitabına almıştır.

La Fontaine'den çeviriler Şinasi'den sonra da devam etmiştir. Recai-zade Mahmut Ekrem ve Ahmet Mithat'ın da Fransızcadan çeviri yaptıkları kısa şiirler ile hayvan öyküleri gibi çeşitli konularda yazdıkları eserler vardır. Bu yazarlardan ilham alan hemen her yazar ve şair, konularında çocukları işlemeye dikkat etmişlerdir. Tanzimat'ın ileri gelenleri her zaman en iyiye ulaşmayı hedeflemişlerdir. En iyiye ulaşma yolunun da çocuğun iyi yetiştirilmesinden geçtiği bilincindedirler (Şimşek, 2002).

J. J. Rousseau'dan Emile Ziya Paşa tarafından çocuklar için tercüme edilmiştir. Bu dönemde yazılan bir başka eser de çocuklara öğüt vermek amacıyla tercüme edilen fakat dilinin ağır olması nedeniyle çocuklara uygun olmadığı düşünülen, "Telemak" ilk çeviri romandır. Sadece çocuklar tarafından değil, yetişkinler tarafından da anlaşılması zor olan bu eseri Yusuf Kamil Paşa "Fenelon"dan tercüme etmiştir (Çavuşoğlu, 2006).

Bu dönemde Rezaizade Mahmut Ekrem, çocuk sevgisini anlattığı şiirleriyle dikkat çeker. "Rezaizade'nin ilk çocuğu Piraye, doğarken ölür; ikinci çocuğu Emced, onulmaz bir hastalığa yakalanır ve ölümüne yataklak kalır. Tadamadığı çocuk sevgisini üçüncü çocuğu Nijad'da doya doya sindirmek ister. "Tefekkür" bu dönemin ürünüdür. On beş yıl bu sevgi ile dolar; ancak kader onu da çok görür ve Nijad'ı da elinden alır. "Nijad Ekrem" başlıklı şiir de bu ölümün ürünüdür (Parlatır, 1985, Akt. Çavuşoğlu, 2006).

La Fontaine'nin söyleyişlerini akıcı ve doğal bulan Rezaizade Mahmut Ekrem, tercümelerinde aruz veznine mi yoksa hece ölçüsüne mi yer vermek gerektiği konusunda kararsız kalmıştır. Rotasını hece ölçüsüyle başlayıp aruz vezni ile devam ettirmek olarak çizen Ekrem Bey, yaptığı on adet çeviriyi "Naçiz" adlı eserinde toplamıştır. Naçiz adlı eserin ön sözünde Ekrem Bey, evde kaldığı ve sıkıntılı geçirdiği bir gün eline bir La Fontaine kitabı aldığı, bu kitaptaki hikâyelerde anlatılan gerçek olaylara hayran kaldığını belirtmiştir. Bu hikâyeleri bir an önce Türkçe'ye aktarmayı düşünmüştür. Birçok yabancı kelimenin mevcut olduğu bu hikâyeleri tercüme etmenin mümkün olamayacağını düşünerek, hece ölçüsü kullanmaya karar verir. Ne yazık ki düşüncesini uygulayamaz, başarılı olamaz. Bunun üzerine daha önceden Şinasi'nin denediği gibi aruz vezni kullanmaya karar vermiştir. Kitaptaki on manzumenin bir tanesi hece ölçüsü, geriye kalanı ise aruz vezni ile yazılmıştır. Bunun yanında "Ağustos Böceği ile Karınca" hikâyesinin aruz ve heceyle yazılmış iki çevirisi bulunmaktadır (Şimşek, 2002).

Roman türünün ilk örneklerinin görüldüğü Tanzimat Dönemi'nde, çocuklar için yazılmış romana bir örnek yoktur. Fakat bu dönem, 1859'da Kayserili Doktor Rüştü'nün "Nuhbet'ül Etfâl (Çocuklar İçin Seçki/Çocukların Gözdesi)" adıyla yayımladığı ilk Türkçe alfabe kitabı içerisinde fabl ve hikâyelerin bulunması açısından önemlidir.

Ziya Paşa'nın J.J. Rousseau'dan çevirdiği "Emile", Vakanivüs Ahmet Lütfi'nin Jonathan Swift'den çevirdiği "Güliverin Gezileri", Mehmet Emin Yurdakul'un Jules Verne'den çevirdiği "Dünya Merkezine Yolculuk", Ahmet İhsan'ın Jules Verne'den çevirdiği "Gizli Ada" ve "80 Günde Devri Alem" eserleri, Tanzimat Dönemi'nin çeviri niteliğini taşıyan diğer

eserleridir. Öte yandan Muallim Naci'nin 8 yaşına kadar olan çocukluk anılarını anlattığı "Ömer'in Çocukluğu" ile eğlendirirken eğitmeyi hedefleyen Ahmet Mithat'ın kıssadan hisse özelliği taşıyan "Hace-i Evvel", yine bu dönemde yazılmış eserler olma niteliği taşımaktadırlar.

Tanzimat Dönemi'nde çocuk gazete ve dergileri de ayrı bir önem teşkil etmektedir. Gazetelerin basımındaki amaç; okuma kültürü oluşturmaya yanında, okuyucuya güncel olaylarla ilgili bilgi ve haber vermektir. Çocuk dergileri ise okuyucusuna öğretici ve ansiklopedik bilgiler vermek amacıyla yazılmıştır. Saklanması, taşınması, arşivlenmesi kolay ve ilgi çekici olma gibi özellikleri içerisinde barındıran "Mümeyyiz", 1896'da Sıtkı Efendi tarafından çıkarılan ilk Türkçe çocuk gazetesidir.

Bu dönemin başka bir yayını ise önce "Sadakat" ismiyle İstanbul'da çıkarılıp, gazetenin altıncı sayısından itibaren çocuklara hitap etmeyen bir isim olduğu gerekçesi ile ismi değiştirilen "Etfâl" gazetesidir. Kıbrıs (2002, s. 300)'ün belirttiği üzere "Bilim ve Fen alanında eğlenceli ve resimli yazıların yer aldığı gazete, bu alanda üçüncü bir çocuk gazetesi de sayılabilir." Fakat gazetenin ilerleyen sayılarında, önceki sayılarındaki metinlerin devamının, aranan soruların cevaplarının olması ve en önemlisi Etfâl adını alan gazetenin ilk sayısının "Numara 7" ile başlaması göz önüne alındığında, onu ayrı bir gazete olarak kabul etmek doğru değildir (Ercan ve Akpınar, 2014).

Hem kadınlara hem de çocuklara hitap eden "Ayine", Tanzimat Dönemi'ne ait dergilerden biridir. Derginin ilk sayısı 1975'de yayımlanmıştır. Selanik'te 41 sayı olarak yayımlanan bu dergi, İstanbul dışında yayımlanan ilk çocuk dergisi olma özelliğini taşımaktadır. 19. yüzyılın önde gelen çocuk edebiyatı yazarlarından olan Mehmet Şemseddin tarafından 1876'da yayımlanmaya başlayan "Arkadaş" dergisi, Tanzimat Dönemi'nin son çocuk dergilerindedir. Sadece 13 sayı çıkarabilen dergi, batılı tarz çocuk dergilerinin başında gelmektedir.

II. Meşrutiyet Dönemi'ne kadar çıkan gazete ve dergiler şunlardır: Kemal Efendi tarafından 1880 yılında çıkarılan "Bahçe", 1881 yılında yayın hayatlarına başlayan "Çocuklara Kıraat ve Çocuklara Arkadaş, Çocuklara Mahsus Gazete, Vasıta-ı Terrakki, Çocuklara Talim", Ahmet Mithat tarafından 1897'de yayımlanmaya başlayan "Çocuklara Rehber", bu dönemin son çocuk dergisi olma özelliği taşıyan Selanik'te yayımlanan "Çocuk Bahçesi".

Servet-i Fünun ve Milli Edebiyat Dönemlerinde Çocuk Edebiyatı

Meşrutiyet yıllarına rastlayan bu dönemin sanatçıları, gitgide artan bir hızla çocuk edebiyatına yönelmişlerdir. Daha önceki dönemlerde ya-

pılan hatalardan da ders çıkarılarak, tamamıyla çocuk edebiyatına önem verildiğini gösteren eserler yazılmıştır. Özellikle Meşrutiyet ile birlikte gelen yeni bir toplum kurma hevesi, çocuk edebiyatında çağdaş düzeyde gelişmeler göstermiştir (Şimşek, 2002). 1908 yılında Ali Nusret, bir gazete yazısında ilk kez çocuk edebiyatının öneminden bahsetmiştir. Yine aynı dönemde Satı Bey ise yazılarında, okul dönemindeki çocuklar için çocuk edebiyatı ürünlerinin önemini belirtmiştir. Bu alandaki tartışmaların artmasını takiben öncelik şiir alanında olmak üzere birçok eser kaleme alınmıştır. İbrahim Alaaddin Gövsa, “Çocuk Şiirleri, Çanakale İzleri, Acılar, Söz Oyunları”; Ali Ulvi Elöve, “Çocuklarımıza Neşideler”; Tefik Fikret, ilk çocuk şiirleri olma özelliği taşıyan ve hece ölçüsü ile yazılan “Şermin”, gençlere inandığı düşünceleri iletmek ve onları bu yolda eğitmek amacıyla yazdığı “Haluk’un Defteri”, bu dönemde tamamlanmış eserleri oluşturmaktadır.

Çavuşoğlu (2006)’na göre Servet-i Fünun yazarları arasında çocuğa birinci sırada yer veren yazarların başında ise Halit Ziya gelir. Kız çocuklarının okutulmama sebeplerine eserlerinde değinen yazar, modern okulların önemini de ısrarla belirtmiştir. Halit Ziya, çocukların ailede iyi yetiştirilmesinin yanında anne sevgisinden mahrum kalan çocukların dramlarına da eserlerinde yer vermiştir.

Kendisini Servet-i Fünun’un dışında tutan yazarlardan Hüseyin Rahmi Gürpınar’ın eserlerinde de çocuk önemli bir yer sahibidir. Hüseyin Rahmi’nin eserlerindeki çocuklar genel olarak çevrenin sebep olduğu mutsuzluk ile baş etmektedirler. Elit kesimin çocukları bile sonradan hep mutsuzluğa sürüklenirler. Eserlerdeki varlıklı ailenin çocukları her ne kadar konakta yetişmekte olsalar da, hiç de iyi bir ruhsal ortamda bulunmamaktadırlar. “Şipsevdi, Cadı, Hakk’a Sığındık, Toraman, Cehennemlik, Dilenciler” gibi eserlerde, çocuklar hep istismar edilen, ihmal edilen, büyük acılar yaşayan varlıklar olarak görülürler. Hüseyin Rahmi, kötü aile ortamlarının çocukları nasıl ezdiğini gerçekçi bir şekilde yansıtır (Göçgün, 1985).

Milli Edebiyat Dönemi, çocuk edebiyatı gelişimi açısından günümüzde bile gıpta ile bakılan bir dönemdir. “Bu dönemde çocuklara dil farkındalığı aşılamak, milli değerler kazandırmak hedefiyle başta Ziya Gökalp olmak üzere pek çok sanatçı çocuklar için pek çok eser yayınladılar ve çocuğa yönelik edebiyatın gelişmesine katkı sağladılar.” (Yalçın ve Aytas, 2002, Akt. Çavuşoğlu, 2006, s. 58).

Memleket ve millet sevdalısı edebiyatçılar olarak değil, aynı zamanda eserlerinde çocukların duygusal ve düşünsel olarak da geliştirilmelerini amaçlayan edebiyatçılar olarak anılmaları gerekenlerin başında Reşat

Nuri Güntekin ve Ömer Seyfettin yer alır (Çavuşoğlu, 2006, s. 58-59). Reşat Nuri Güntekin'in romanlarının hemen hemen hepsinde çocuğun başka hiçbir Türk romancısının eserlerinde rastlanmayan bir yer ve önemi vardır. Güntekin öğretmen olması nedeniyle, çocuk özellikleri hakkında bilgi sahibi olduğu için, çocuğu sadece kendi dünyasında varlık olarak değil aynı zamanda sosyal ve psikolojik bir olay olarak ele almıştır. Güntekin'in çocuklara bu denli önem verip dikkat çekmesi, onu Türk romancılığında müstesna kılmıştır. Bir öğretmen olarak Güntekin, çocuklara romanlarında çok farklı bir gözle bakabilmiş ve çocukları neredeyse tüm romanlarında yaşatmıştır. Çocukların güncel, psikolojik ve sosyal sorunlarına bilinçli olarak değinerek, asıl önemli sorun olan eğitimsizlikleri üzerinde durmuştur (Çavuşoğlu, 2006).

Güntekin eserleri aracılığıyla çocukların eğitimlerinin onların ebeveynleri tarafından nasıl verildiği üzerinde ısrarla durmuştur. Bu konuda, onun problemleri saptayıp yansıtan dikkatli bir gözlemci olduğu görülür. Çavuşoğlu (2006, s. 59)'nun belirttiği üzere "Kızılılık Dallarında hırsızlık ve dayak, Bir Kadın Düşmanı'nda çirkinlik ve fiziksel kusurlar, Leyla vü Macnun'da sevgi ve şefkat, Bir Yudum Su'da dini eğitimin önemi, onun dikkat çektiği konular arasındadır."

Reşat Nuri Güntekin'in roman kahramanların tamamına yakınında çocuklar yer almıştır. Ona göre bireylerin çocukluk döneminde yaşadıkları hayatın ve başından geçen sorunların ilerleyen dönemdeki yaşamlarını etkilediği, çocukluk döneminde başından geçen ilk tecrübe, duygu, düşünce ve saplantıların ömür boyu yaşamlarında yer edinir. Çalıkuşu'nda "Feride", Bir Kadın Düşmanı'nda "Homongolos Ziya", Damga'da "İffet", Dudaktan Kalbe'de "Hüseyin", Harabelerin Çiçeği'nde "Süleyman", Kızılılık Dallarında "Gülsüm" ve Kan Davası'nda "Ömer", bu tarzdaki karakterlerdir (Çavuşoğlu, 2006).

II. Meşrutiyet dönemine geldiğimizde, bu dönem yazarlarında Halide Edip Adıvar, sistemin istediği özellikleri insanlara çocukluk çağında vermek gerektiğini savunur. Bu özellikleri ayrıca kahramanlarına yükleyerek eserlerine yansıtır. "Seviye Talip"de Hikmet'in annesi Macide, Hikmet'i çağdaş yöntemle yetiştirir. Yine ideolojik bir eser olan "Yeni Turan"da çocuklara Türklük bilincini kazandırmayı hedefler. "Mev'ud Hüküm"de ise zengin-fakir çocuklar arasında eşit imkânlar sağlayarak, bir nevi herkese ihtiyacı olan verilir .

Halide Edip Adıvar'a göre ideal çocuk terbiyesi, çocukken dinlediği masallarla zihin ve hayali zenginleşmiş, canlı, bilgi sahibi, üretken, çalışkan ve ülkenin geleceği için çabalayan bireydir. Onun eserlerindeki çocuk figürü, gelecek olarak görülür ve büyük önem arz eder. Yine Refik

Halit Karay ise “Eskici” adlı eserinde Türkçe sevgisini, memleket sevgisini ve memleket hasretini dile getirir (Çavuşoğlu, 2006).

Türk Dili ve Edebiyatı’nda önemli bir yeri olan Ömer Seyfettin’in tüm eserleri, çocukların Türkçe eğitimi, duygusal eğitimi ve zihinsel eğitiminde kullanılır. Seyfettin, çocuklarımızın yetişmesinde hikâyenin önemli bir rolü olduğunu savunmuş, hikâye konularını da bu düşünceden yola çıkarak belirlemiştir. Örneğin; Yalan söylemenin zararı ve ne gibi olumsuz sonuçlara neden olacağını doğrudan çocuğa anlatmak yerine “Kaşığı” adlı eser ile bu davranışların kötü sonuçlar doğurabileceği ve etik olmadığı sezdirilir. Ömer Seyfettin birçok eserinde, çocukların milli ve manevi duygularının gelişmesini amaçlamıştır (Çavuşoğlu, 2006).

Cumhuriyet Dönemi ve Sonrasında Çocuk Edebiyatı

Cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte çocuklarda yer edinen ulusal egemenlik anlayışı ve çocuk eğitiminin ulusal bir politika olarak düşünülmesi, çocuk edebiyatının bu dönemdeki gelişiminin göstergelerindedir. Bu nedenle Cumhuriyet Dönemi’ndeki çocuk edebiyatının gelişimi, daha önceki dönemlere göre farklı bir yol çizmiştir. Çocukların bu dönemde daha da önem kazanması ve çocukların da içinde bulunduğu etkinliklerin yeniden düzenlenmesi ile çocuğun toplum içindeki aktivitesi artmıştır.

İstiklal mücadelesi yıllarında kimsesiz çocuklara yönelik çalışmalarla adından sıkça söz ettiren Kazım Karabekir Paşa, çocuklar için kaleme aldığı kitap ve şiirler ile çocuk edebiyatımızın öncülerinden olma özelliği taşıyan diğer bir yazarımızdır. “Doğu cephesinde 15. Kolordu komutanlığı sırasında şu kurumları açmıştır: Sanayi Mektebi, Leyli Eytam İbtidai Mektebi, Erzurum Ana Mektebi, Sarıkamış Askerî İdadisi, İş Ocağı, Sıhhiye Mektebi, Sarıkamış Ana Mektebi.” (Gürel, 2005, Akt. Çavuşoğlu, 2006, s. 61).

Çocuk şiirlerinin devam ettiği bu dönemde Faruk Nafiz Çamlıbel “Akıncı Türküleri(1938)” ve “Kuş Cıvıltıları(1938)”; Yusuf Ziya Ortaç ise “Sizin İçin(1938)” kitaplarında coşkulu şiirler yayımlamışlardır (Akın, 2009). Şiirlerin çoğunda konu olarak Atatürk ile Anadolu köylüleri işlenmiştir. Bu yılları takiben Milli Eğitim Bakanlığı’nda kurulan büro, tercüme niteliği taşıyan birçok dünya çocuk edebiyatı eserini yayımlamıştır. Yine Çocuk Esirgeme Kurumu’nun çoğu çeviri olan kitapları bastırarak dağıtması, bu alandaki boşluğu dolduramamıştır.

Bu dönem çocuk şiirlerine ayrı bir önem verilir. Bir yandan Tanzimat Dönemi’nde başlayan çeviri faaliyetleri hız kazanırken, diğer yandan özgün eserler de çocuk edebiyatına kazandırılır. Siracettin Hasircioğlu

tarafından 1928 yılında “Çocuklarıma Hikâyeler” ve yine 1931 yılında Mahmut Cevdet tarafından Maurice Farney’den “La Fontaine’nin Dalgınlıkları” adıyla yapılan çeviriler bunlara örnektir. Şinasi ile başlayan La Fontaine tercümeleri, Cumhuriyet Dönemi’nde artarak devam eder. Emil Bavan tarafından 1932’de “La Fontaine’nin Seçilmiş Hikâyeleri” bunlardan sadece biridir. Bu kitap La Fontaine’nin tüm hikâyeleri yerine öne çıkan 24 fabl örneğinin seçilerek özetlenmesi sonucu oluşturulmuştur. Bir diğer örnek ise Vasfi Mahir Kocatürk tarafından “La Fontaine’den Hikâyeler” adıyla yayımlanmıştır. Bu eser 45 hikayeden oluşur. Ayrıca ön sözünde La Fontaine ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bir diğer özelliği ise tercümelerin birebir yapılması yerine, Türkçeye uyarlanmış olmasıdır.

Cazibe Soydaş ve Cemal Özkaynak 1936’da “Resimli La Fontaine Öyküleri” adıyla bir çeviri yapmışlardır. Daha sonraki dönemlerde Nazım Hikmet, Sebahattin Eyüboğlu ve Orhan Veli gibi isimler de La Fontaine’den fabllar çevirmiştir. Bu yazarların arasında özellikle Orhan Veli tarafından yapılan çeviriler, çocuk söyleyişi ve sade dil nedeniyle ilgi görmüştür. Ayrıca Orhan Veli’nin Nasreddin Hoca fıkralarını manzumeye dönüştürmesi de bu alana yaptığı önemli bir katkıdır.

Bu dönemde çocuk edebiyatına bir yönelme görülür. Ayrıca yeni değerlerin anlamları çocuklara kavratmak, çocukları bu değerler çerçevesinde faziletli insanlar olarak yetiştirmek amaçlanır. Ancak bu dönemde çocuk daha çok büyüklerin gözünden görülür ve çocuklara yönelik eserler onların gözünden kaleme alınır. Ceyhun Atuf Kansu’nun “Çocuk Bahçesi (1941)” ve “Çocuklar Gemisi (1946)” adlı eserleri, çocukların duyarlılığını yakalayıp yansıtmaya açısından özel bir öneme sahiptir. Kansu’nun bu eserleri aynı zamanda Cumhuriyet Dönemi çocuk şiirlerinin gelişmesi için önemli bir adımdır. Ardından Fazıl Hüsnü Dağlarca yine duyarlılığı ve söyleyişi ile Türk çocuk edebiyatında yeni bir yol açmıştır. Dağlarca’nın 1960’lı yıllarda başlayan ve 30 yıllık bir döneme yayılan çocuk şiiri yazma çabası 1970’li yılların son dönemlerinde hızlanır. Çocuk duyarlılığını dikkate alması, saf bir iletişim kurması, yer yer eğitici özellik taşıması, evreni çocuk gözüyle görmeye çalışma onun özgün bir tarz yaratmasını sağlamıştır. Dağlarca’nın çocuk şiirlerinden bazıları şunlardır: “Açıl Susam Açıl (1967), Balina ile Mandalina (1977), Uykular Ülkesi (1981), Cinoğlan (1981), Hin ile Hincik (1981), Okulumuz 3’teki (1999), Cincik (2000), Cin ile Cincik (2000).”

Bu dönemdeki yazarlardan Yakup Kadri, Halide Edip ve Reşat Nuri doğrudan çocuk edebiyatına yönelik eserler yazmış olmasalar da çocukların yakın geçmişlerini öğrenmeleri adına önemli katkılar sağlamışlardır.

Bu dönemde çeviri özelliği taşıyan eserler ile yazarları şunlardır: Frances Hodgson Burnett “Küçük Lord”, Daniel Defoe “Robinson Crusoe”, Cervantes “Don Kişot”, H. Malat “Sons Famille”, Louisa May Alcott “Küçük Kadınlar”, Alexandre Dumas “Monte Christo, Üç Silahşörler”.

Doğrudan çocuklar için yazılmış ilk tarihi roman, Cumhuriyet Dönemi’nde karşımıza çıkmaktadır. İskender Fahrettin Sertelli’nin kaleme aldığı “Tahtları Deviren Çocuk”, bu dönemin yazılı eserleri arasındadır. Yine çocuklar için yazılmış ilk biyografi örneklerini oluşturan Nihat Rakım Çalalpa’nın “Mustafa Atatürk’ün Romanı”, Fahrettin Ziya Toluy’un “Bir Avuç Askerle Tiryaki Hasan Paşa”, Falih Rıfkı Atay’ın “Babamız Atatürk” eserleri Cumhuriyet Dönemi’nde oluşturulmuştur. Halide Nusret Zorlutuna’nın yazdığı “Benim Küçük Dostlarım” ile Nahit Nafiz Edgüer’in yazdığı “Atatürk’ten Anılar” eserleri ise çocuklar için yazılmış ilk anı örnekleri olma niteliği taşımaktadırlar.

Dönem sanatçılarından Cahit Uçuk (Cahide Uçuk), Andersen Armağanı şeref listesine girmiştir. “Türk İkizleri, Sihirli Bilezik, Kırmızı Mantarlar, Gizemli Koltuklar” gibi eserler, Cahide Uçuk’un çocuk edebiyatına kazandırdığı eserlerden bazılarıdır. Mahmut Yesari’nin yayımladığı “Bağrı Yanık Ömer”, yine bu dönemde kaleme alınmış başka bir eserdir. Nihat Rakım Çalalpa’nın 87 Oğuz; Huriye Öniz’in Köprü Altı Çocukları; Oğuz Tansel’in Altı Kardeşler, Yedi Devler, Üç Kızlar, Mavi Gelin, Allı ile Fırfırı eserleri, bu dönemin önemli eserleri olma niteliği taşımaktadırlar.

Cumhuriyet Dönemi’ndeki toplumcu-gerçekçi sanatçılar, çocukları istenilen seviyede yönlendirmek amacıyla yazmışlardır. Bu dönemde çocuk edebiyatı tam olarak yerleşmediği için masal derleme çalışmaları yapılmıştır. Naki Tezel’in kaleme aldığı “Çocuk Masalları, Keloğlan Masalları, Köroğlu Masalları (İstanbul Masalları)” bu dönemdeki ilk masal derleme çalışmalarındandır. Türk çocuk edebiyatında “Masalcı Baba” olarak tanınan Eflatun Cem Güney ise “Açıl Sofram Açıl” ve “Dede Korkut Masalları” ile Dünya Çocuk Edebiyatı Onur Belgesi’ni iki kez kazandı. Yazara ait diğer eserler ise şunlardır: “Dertli Kaval, Nar Tanesi, En Güzel Türk Masalları, Nasreddin Hoca Fıkraları, Evvel Zaman İçinde, Bir Varmış Bir Yokmuş, Gökten Üç Elma Düştü, Az Gittim Uz Gittim”.

UNESCO 1979 yılını Dünya Çocuk Yılı ilan ettikten sonra çocuğa yönelik etkinlikler artmaya başlamıştır. Kemalettin Tuğcu “Sokak Çocuğu, Ayşecik, Kimsesiz Çocuklar, Üvey Baba, Korkunç Yıllar” gibi eserlerinde acıma duygusu karakterlerini, yetim, öksüz, engelli, köprü altlarında ailesiz aç susuz çocukları işlemiştir. Fikret Arıt’ın Küçük Fedailer ve Garip; Talip Apaydın’ın Toprağa Basınca, O Güzel İnsanlar, Yangın, To-

pal Arkadaş; Aziz Nesin'in Şimdiki Çocuklar Harika, Üç Karagöz Oyunu, Pırtlayan Bal; Muzaffer Ezgü'nün Ekmek Parası, Donumdaki Para, Ökkeş ve kendi hayatını anlattığı Zıkkımın Kökü; Rıfat Ilgaz'ın Halime Kaptan, Bacaksız Sigara Kaçakçısı eserleri, dönemin en önemli eserleri arasında yer almayı başarmıştır.

1973 yılında Arkın Çocuk Edebiyatı Üstün Onur Ödüllü sanatçılarımızdan Fazıl Hüsnü Dağlarca da çocuk edebiyatına yaptığı katkılarla öne çıkan yazarlarımızdan biridir. Dağlarca'nın ikinci ve en ünlü şiir kitaplarından biri olan "Çocuk ve Allah", evrenin bilinmezliklerini, evrenin ve varlığın karmaşıklığı karşısında duyulan şaşkınlık, korku ve endişeler çocuk duyarlılığı ile yansıtılmaktadır. "Açıl Susam Açıl, Gaz Masalı, Çin Oğlan, Güneş Dağduran, Kaçan Ayılar Ülkesi" gibi eserler, Dağlarca'nın çocuk edebiyatına ait diğer eserlerini oluşturmaktadır.

Cumhuriyet Dönemi'nin hikâye, roman ile gezi yazısı türünde eserler veren bir başka yazarımız da Gülten Dayıoğlu'dur. Çocuk edebiyatı dalında birçok ödüle layık görülen Dayıoğlu'nun Döl (1971), Geride Kalanlar (1975), Geriye Dönenler (1986) gibi hikâyeleri; Fadiş (ilk romanı, 1971), Dört Kardeşiler (1971), Kaf Dağı'nın Ardına Yolculuk (1987), Sekizinci Renk (2011) gibi romanları; Bambaşka Bir Ülke Amerika'ya Yolculuk (1990), Doğal Güzellikler Ülkesi Kenya'ya Yolculuk (1993) gibi gezi yazıları bulunmaktadır.

1985 yılından beri çocuk edebiyatı ile ilgilenen Sevim Ak, Türk çocuk edebiyatı yazarlarından biridir. Sevim Ak'ın ünü, "Uçurtmam Bulut Şimdi" adlı eserinin 1989 yılında Akademi Kitabevi Çocuk Yazını Öykü Ödülü'nü alması ile başlamıştır. Ak'ın "Kırık Şemsiye" adlı resimli öykü kitabı, Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği tarafından 2006 yılının en iyi resimli kitabı ödülünü kazanmıştır. Yazarın ayrıca "Babamın Gözleri Kedi, Çilekli Dondurma, Domates Salçalı Kız, Pembe Kuşa Ne Oldu" gibi eserleri de mevcuttur. Öte yandan Ak'ın "Düşlere Sobe" adlı yapıtı, günümüzde halen İstanbul Tiyatroları'nda sergilenmektedir.

Bu dönemin diğer çocuk edebiyatı yazarları ve eserlerinden bazıları şunlardır: İbrahim Zeki Burdurlu "Keloğlan, Köroğlu, Ömürsün Nasrettin Hoca"; Üzeyir Gündüz "Tek Kanatlı Güvercin"; Burhan Günel "Sevinç Dolu Akşam"; Ünver Oral "Karagöz Park Bekçisi"; Mustafa Ruhi Şirin "Masal Mektuplar Guguklu Saatin Kurucusu"; Yalvaç Ural "Müzik Satan Çocuklar, Korkunun Kalbi, Polonya Gülümseme Nişanı"; Cahit Zarifoğlu "Yüksek Dede ile Padişah"; Aytül Akal "Geceyi Sevmeyen Çocuk, Sabahı Boyayan Çocuk, Masalları Arayan Çocuk"; İpek Ongun "Afacanlar Çetesi, Kamp Arkadaşları, Mektup Arkadaşları".

Cumhuriyet Dönemi'nde çocuklar için yayımlanan birçok dergi olmasına rağmen, hazırlanan bir çocuk gazetesi yoktur. Cumhuriyet yıllarında “Meraklı Minik” adında Tübitak'ın çıkardığı bir çocuk dergisi bulunmaktadır. Ayrıca, Doğan Kardeş Dergisi adıyla 1945 ile 1993 yılları arasında Türkiye'de aralıklar ile yayımlanmış popüler bir çocuk dergisi de mevcuttur. Günümüzde çocuklar için hazırlanan bir gazete yoktur fakat çocuk dergileri oldukça fazladır. Ayrıca Kasım ayınının 2. haftasında, Dünya Çocuk Kitapları haftası kutlanmaktadır.

Ankara Üniversitesi'nde 2002 yılında 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, 2006 ve 2011 yıllarında ise 2. ve 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumları düzenlenmiştir.

KAYNAKÇA

- Akın, M. (2009). *Türk çocuk edebiyatında bilim kurgu*. İstanbul: Bizim Kitaplar.
- Akbaş, O. (2009). Dünya’da ve Türkiye’de çocuk edebiyatının gelişimi. 25 Eylül 2025 tarihinde http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20EDEBIYATI/onur_akbas_turkiyede_ve_dunyada_cocuk_edebiyatinin_gelisimi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Çavuşoğlu, A. (2006). *Ana dili çocuk edebiyatı*. Kayseri: Ufuk.
- Ercan, A. N., & Akpınar, Ş. (2014). Eski harfli bir çocuk gazetesi:Sadakât/Etfâl. *Tubar Dergisi*, 36, 109-130.
- Göçgün, Ö. (1985). Hüseyin Rahmi Gürpınar’ın romanlarında çocuklar. *Türk Dili Dergisi*, 400, 229-235.
- Kıbrıs, İ. (2002). *Uygulamalı çocuk edebiyatı*. Ankara: Eylül.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi. Ankara.
- Nalcioğlu, B. U. (2006). Mümeyyiz ilk çocuk gazetesi (1869-1870). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Şimşek, T. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Rengârenk.
- Uludağ, E. (2009). Çocuk edebiyatı ve klasik dönem örneğinde Nâbî’nin Hayriyye’si. *Turkish Studies*. 4(7), 774-795.



Bölüm 4

TÜRKİYE'DE YAYIMLANAN ÇOCUK GAZETE VE DERGİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

İhsan Seyit ERTEM¹

¹ Prof. Dr., Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: iertem@gazi.edu.tr, ORCID ID:0000-0002-1583-5591

GİRİŞ

Bu bölümde çocuklar için gazete ve dergilerin tanımı, çocuk gazeteleri ve dergilerinin tarihsel gelişimi, çocuk gazete ve dergilerinde bulunması gereken özellikler, okul gazete ve dergileri, Türkiye’deki çocuk gazetesi örnekleri ele alınacaktır.

ÇOCUK GAZETE VE DERGİLERİNİN TANIMI

Ciravoğlu (1999), Çocuk gazeteleri ve dergilerini “çocukların eğitim, bilim, bilgi ve görgülerini, genel kültürlerini, toplumsal olarak meydana gelen kimi olayları, çevre sorunlarını ele alan, çocuklara bilinç aşılayan süreli yayınlar” olarak tanımlamıştır (s.181). Başka bir tanım da ise “Çocuk dergileri, çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla yaşları ve gelişimleri doğrultusunda ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bilgilerin, eğlenmelerini amaçlayan bulmacaların, edebi zevklerini geliştirecek metinlerin yer aldığı süreli yayınlardır” olarak ifade edilmiştir (Yıldız ve Karaca, 2020). Çocuk dergileri ve gazeteleri daha çok 0-18 yaş arası kişilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak belli zaman aralıklarıyla ya yetişkinler tarafından çocuklar için hazırlanmakta ya da çocuklar ve öğretmenlerin iş birliğiyle çıkarılmaktadır. Çocukların bilgi edinmesini, eğlenmesini, hayal kurmasını, ilgilerini ve ihtiyaçlarını karşılamasını sağlayan masal, hikâye, roman, fabl, şiir vb. yazı türlerine çocuk gazete ve dergilerinde sıkça rastlanmaktadır. Bunların içinde yazı türlerinin yanı sıra bilmeceler, tekerlemeler, karikatürler, resimler, sürpriz oyuncaklar ve bilgi kartları da yer alır.

ÇOCUK GAZETE VE DERGİLERİNİN GELİŞİMİ

Çocuk gazete ve dergiciliği konusunda ilk adımlar İngiltere’de ve Fransa’da 18. yüzyılda atıldı. John Newbery tarafından 1751’de yayın hayatına başlayan dergi, “The Liliputian Magasine” dir. Resimlerle süslenen dergide fıkra, hikâye, bilmece ve şiirlere yer verilmiş ancak bir yıl yayımlanabilmiştir (Şimşek, 2002, s.256).

Ülkemizde çocuk edebiyatının başlangıcı ve yenileşme fikri ve batıya açılma düşüncesi ile doğrudan ilişkilidir. Osmanlı imparatorluğunda başlayan reform hareketleri, öncelikle eğitim alanında görülür. Reform döneminin eğitim uygulamaları da öncelikle yayınlar aracılığı ile halka ilan edilmiştir. Fakat dönemin çocuklara yönelik olarak yayınlanan eserler geleneksel bakış açısını yansıtıyordu (Şimşek, 2001).

Çocuk edebiyatının gelişimi aslında çağdaş Türk edebiyatının gelişimi ile ilişkilidir. 18. yüzyıldan itibaren Türk çocuk edebiyatı, özellikle Tanzimat döneminde ivme kazandı. Tanzimat dönemi Avrupa ile

temasların yoğun olduğu 19. yüzyılın son yıllarında Türk edebiyatı değişen sosyal ve politik durumları halka yansıtmada aracı olmuştur. Çocuk gazete ve dergiciliği özünde Tanzimat dönemi ile ivme kazanan dönüşümün bir devamı niteliğindedir. Çünkü aydın kitle, bu değişimin sağlıklı ve kalıcı olması amacıyla toplumun aktif kesimi olan genç nesillere yöneldiler. Çünkü genç nesil dönüşüme en yakın tabaka olarak görüldü. Bu görüş, çocuklara daha kolay erişim kanallarının aranmasına götürmüştür. Maalesef, Tanzimat döneminde çocuk dergileri uzun soluklu olamamıştır. Bu dönemde çocuk dergileri çeşitli zorluklar içerisinde hayatlarını sürdürmeye çalışmışlardır (Şimşek, 2001).

Yurdumuzda ilk çocuk gazeteleri Tanzimat Dönemi'nde Avrupa'daki yeniliklere ayak uydurabilme amacıyla çıkarılmıştır. "Mümeyyiz" adlı gazete 1869 yılında çıkarılmaya başlanan ilk çocuk gazetesidir. Gazetenin her sayısı farklı bir renkle basılmıştır. Gazete, bazen dört bazen sekiz sayfa olarak yayımlanmış olup taş basması tekniği kullanılmıştır. Çocuk gazetesindeki yazılara sade bir dille yazılmış yazıları içeriyordu ve okuması kolay olsun diye harekeli harflerle yazılmıştı. İkinci çocuk eseri, 1875 yılında çıkarılmaya başlanan "Sadakat" tir. Bu gazete Mehmet Efendi tarafından basılmış, yedinci sayıdan itibaren de adını "Etfal" olarak değiştirmiştir. Yayın hayatı 23 hafta sürmüştür (Oğuzkan, 2010).

Bir diğer dergi de hem çocuklara hem de kadınlara hitap eden "Ayne" dir. İstanbul dışında yayımlanan ilk çocuk dergisidir. 1876 yılında yayımlanan "Arkadaş" dergisi Batılı anlamdaki ilk çocuk dergisidir. İmlada bazı yeniliklere yer vermiştir. Dili sadedir. "Bahçe" dergisi 1880 yılında yayımlanmaya başlamıştır. Dergide Batıdan tercüme bulunur. 1881 tarihinde yayınlanan diğer iki çocuk dergisinin ilki "Çocuklara Arkadaş" ikincisi "Çocuklara Kıraat" isimli çocuk dergileridir (Yılar ve Turan, 2010, s.49).

"Çocuklara Talim" dergisi 1887 yılında yayımlanmaya başlamış, noktalama işaretlerini doğru kullanmaya özen göstermiş, Türkçe sözcükleri açıklamıştır. 11 yılı aşkın süredir yayın hayatına devam etmiş olan "Çocuklara Mahsus Gazete" dergisi en uzun soluklu çocuk dergisi olma özelliğine sahiptir. Kız-erkek ayrımı yapmaksızın bütün vatan evlatlarına seslenmiş bir dergidir. Derginin amacı bütün çocukların daha iyi ahlaklı ve bilgili hale gelmesini sağlamak şeklinde belirlenmiş ve bol resimli yazılara yer verilmiştir. Okuyucu yazılarına da zaman zaman yer verilmiştir. Ahmet Mithat Efendi'nin 1897 yılı başlarında yayımlanmaya başladığı "Çocuklara Rehber" isimli çocuk dergisi, sade bir dil kullanması ve eğitici nitelikleriyle dikkate değerdir. Selanik'te yayımlanan dergi toplamda 166 sayıya ulaşmış olup 19. yüzyılda çocuklar için yayımlanan son dergidir (Yılar ve Turan, 2010, s.50). "Çocuk Bahçesi" adıyla başka bir

dergi 1904'te çıkarılmıştır. Bu dönemde yayımlanan dergilerde tür olarak “şiir, fabl, hikâye, roman, tiyatro, anı, biyografi, gezi yazısı, mektup” gibi eserlere yer verilmiştir. Meşrutiyet döneminde çocuk dergilerinin sayısında artış görülmektedir. “Musavver Küçük Osmanlı” dergisi 1909 yılında çıkarılmaya başlanmış olup okula giden çocuklar için çıkarılmıştır. “Çocuk Dünyası”, “Çocuk Yurdu”, “Mektebli”, “Çocuk Duygusu”, “Türk Yavrusu” ve “Çocuk Bahçesi” isimli dergiler 1913 yılında yayımlanmış çocuk dergilerindedir.

Harf Devrimi ile birlikte Cumhuriyet Dönemi'nde çocuk dergi ve gazetelerinde de dildeki sadeleşme hareketinin etkileri görülür. Dergi ve gazetelerin sayısında artış olmuştur. Fakat yayın hayatlarına uzun süre devam edememişlerdir. Cumhuriyet Dönemi'nde çıkarılan dergiler arasında şunları sayabiliriz: “Çocuk Sesi” (1928), “Afacan Arkadaş” (1928), “Mektepli” (1928), “Çocuk ve Rüya” (1928), “Yavru Türk” (1930), “Çocukça” ve “Doğan Kardeş” (1945). “Doğan Kardeş” dergisi ilk sayısını 1945 yılında çıkarmış, aralıklarla yayımlanmıştır. 1970'lerde çizgi roman olarak yayımlanan “Doğan Kardeş” dergisi böylece yayın politikasında bir değişime gitmiştir. 1978'den itibaren ise yayın hayatını sonlandırmıştır (Ungan ve Yiğit, 2014).

1950'li yıllardan itibaren çizgi romanlar diğer dergiler arasında yerini almıştır. “Pekos Bill, Tarzan, Baytekin, Ten Ten, Teksas, Tommiks” gibi çizgi romanlar çocuk dergilerinin sayfalarında çokça yer bulmuştur. Bu tür çocuk yayınlarının dönemi “Teksas-Tommiks dönemi” olarak da adlandırılmıştır (Yiğit, akt. Bilgin, 1979). 1950 ve 1960'lı yıllarda çıkan dergiler daha çok çocukları eğlendirmeyi amaçlamıştır. Bu dönemde bankalar tarafından yayımlanan çocuk dergileri oldukça popülerdir. Örneğin Akbank'ın 1975 tarihinde “Başarı” ismiyle basılan ancak 1980'lerde “Başaralım” ismiyle devam eden dergi ile İş Bankası'nca 1978'de yayımlanan “Kumbara” dönemin önde gelen çocuk dergileridir. 1983'te Ziraat Bankası tarafından yayımlanan “Başak Çocuk”, 1983 yılından itibaren Şekerbank tarafından yayımlanan ve günümüzde yayımlanmayı sürdüren “Şeker Çocuk” ve 1989 yılında Vakıflar Bankası'nca basılan “Vakıf Çocuk Dergisi” önemli ve dikkat çekici çocuk yayınlarıdır (Şimşek, 2002).

Milliyet Çocuk (1972), Milliyet yayınları tarafından haftalık olarak çıkarılmaktaydı. “Türkiye Çocuk” (1981) dergisi de Türkiye Gazetesi tarafından çıkarılmaktaydı. 1990'lı yıllarda “Donald Amca”, “Disney Dünyası”, “Şirinler”, “Barbie”, “Power Rangers”, “Batman”, “Swing”, “Red Kit” gibi çizgi film karakterlerinin yer aldığı boyama, çıkartma vb. bölümler olan çocuk dergileri çocuklar için oldukça çekici hale gelmiştir (Ungan ve Yiğit, 2014).

Seksenli yılların sonrasında meydana gelen dönüşüm, çocuk dergiciliğine de yansdı. Bu yıllarda büyük sermaye gruplarının desteklediği ve reklam alan çocuk dergileri yaşamını sürdürdü. Kurumların dergileri ve bankaların çıkardığı dergilerin sayısı artış gösterdi. “Can Kardeş”, “Türkiye Çocuk”, “Çocuğa Selam Kandil Çocuk” ilk akla gelen dergilerdir. “Ebe Sobe”, “Birdirbir”, “Semerkand Çocuk”, “Somuncu Baba”, “Doğan Kardeş”, “Beyaz Bulut”, “Sevgi Bir Kuş”, “Yediyetmiş”, “Meraklı Minik”, “Araştırmacı Çocuk”, “Bilge Çocuk”, “Bilge Miniköne çıkan diğer çocuk dergileri olarak sayılabilir (Gurbetoğlu, t.y.).

İki binlerden sonra yayımlanan dergiler geniş bir içeriğe karşın tüketim toplumuna yöneliktir. Bu çocuk dergilerinde yoğun olarak çizgi film karakterleri yer alır. Çizgi roman içeren çocuk dergileri, öğretmenler ve ebeveynler tarafından karşı çıkılmasına rağmen çocuklar arasında yaygınlığını sürdürmüştür (Gurbetoğlu, t.y.).

Günümüzde yayımlanan dergilere kısaca göz attığımızda; “Atlas Çocuk” dergisi 2013 yılından beri yayın hayatına devam etmektedir ve daha çok 8-12 yaş grubuna hitap etmektedir. “Dünyalı” çocuk dergisi, aylık olarak yayımlanan 8 yaş ve üzerine yönelik bir genel kültür dergisidir. İlk sayısı Şubat 2014’te çıkmıştır. Çocukların bilgi edinmesini sağlayan dergide bilmeceler ve öyküler de yer almaktadır. Bir başka popüler çocuk dergisi olarak dikkat çeken, dünyanın takip ettiği “National Geographic Kids” dergisi Türkiye’de 2004 yılında çıkarılmaya başlanmış olup hedef kitlesi 7-12 yaş arası çocuklardır. Dergi, dünya kültürleri ve canlılarla ilgili merak uyandıran konulara yer verirken bilmeceler, bulmacalar, yarışmalar ve çeşitli görseller de bu dergide bulunmaktadır. Ayrıca, “Diyanet Çocuk Dergisi”, “TRT Çocuk Dergisi”, “Pepee”, “Miço”. “Kral Şakir”, “Minikago”, “Popular Science Dergisi”, “Türkiye Çocuk”, “Kumbara” ve “Süper Penguen” dergileri de günümüzde yayın hayatına devam etmektedir (Ungan ve Yiğit, 2014).

ÇOCUK GAZETE VE DERGİLERİNDE BULUNMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

Başlangıçta Avrupa’da yayımlanan çocuk dergilerinde; çocuklar için anne baba otoritesinin belli sınırlar içinde uygulanması, çocukların gelişimine ve psikolojik durumlarına uygun bir eğitim sunulması, çocukların oyun ihtiyacına uygun zaman ayıran bir eğitim sistemi, çocukların keyifle ve isteyerek öğrenebilecekleri bir öğretim programı, çocukların fiziksel gelişimine uygun spor derslerinin öğretim programlarında yer verilmesi gibi bazı temel ilkeler belirlenmiştir (Şahinbaş, 1991, akt. Şimşek, 2001). Bu temel ilkeler göz önünde bulundurularak; Çocuklar için hazırlanan çocuk gazete ve dergilerinin beğenilmesi ve pedagojik olarak

olumlu etki oluşturabilmesi için ortak bazı özelliklere sahip olması beklenir. Bu özellikleri kısaca şu şekilde sıralayabiliriz:

- Dergiler, çocukların hayal gücünü, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak oluşturulmalı, bilgilerinin artmasını, kültür seviyelerinin yükselmesini sağlamalıdır.
- Ele alınan konular çocukların düzeyine uygun olmalı, çocuklar okuduklarını anlamada güçlük çekmemelidir. Dergi ya da gazeteden edindiği bilgileri bir yetişkine ihtiyaç duymadan anlamlandırabilmelidir.
- İlkokul ders kitaplarımızdaki söz varlığının zenginleştirilmesi gerekir. Örneğin, Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezince (TÖMER) yapılan bir araştırmaya göre çeşitli ülkelerin ilkokullarının ders kitaplarında kullanılan kelime sayıları aşağıda tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1. Ülkelere Göre İlkokul Ders Kitaplarındaki Kelime Sayıları

Ülkeler	Kelime sayıları
Amerika	71.681
Almanya	70.400
Japonya	44.224
İtalya	31.762
Fransa	30.198
Suudi Arabistan	13.579
Türkiye	7.260

(Kaynak: Ders kitapları kelime fakiri, 1997)

- Bu alandaki eksikliği kapatmak için çocuk dergi ve gazetelerine önemli görevler düşmektedir. Ülkemizde çıkarılan dergiler ve gazeteler, çocukların kelime dağarcıklarının artmasına ve kendini ifade etmesine katkıda bulunmalıdır.
- Dergilerde yer alan metinler ve görseller çocuklara hiç tanımadıkları bir dünyanın kapısını açmalıdır.
- Birçok derginin son sayfalarının çocuklardan gelen şiirlere, hikâyelere, resimli anlatımlara ayrıldığını görürüz. Çocukların dergilerde karşılaştıkları farklı yazı türleri (masal, hikâye, şiir, tekerleme

vb.) ve görseller onları bu türlerde kendi çalışmalarını yapmaya güdülemektedir.

- Çocuk dergileri iyi kaliteli kâğıda basılmalı, kapak ve sayfa düzeni çocukların yaşlarına uygun olmalıdır.
- Yazı tipi ve boyutu da çocuklara uygun olmalıdır.
- Çocuklar gazete ve dergilerden sadece kendileri bilgi sahibi olmayıp edindikleri bilgileri sınıf ortamında arkadaşlarıyla paylaşırlar. Bu nedenle ailelerin nitelikli çocuk dergilerini seçmeleri önemlidir. Dergi seçiminde çocuklar başıboş bırakılmamalıdır.
- Çocuk gazetelerinde yalın bir dil kullanılarak, daha çok güncel haberler, projeler ve gezilerle ilgili bilgilere yer verilir.
- Çocuk gazete ve dergilerinde resimler, şekiller, fotoğraflar ve görseller çocukların algılama seviyeleri göz önünde bulundurularak sade, net olmalıdır. Görsellerdeki renkler birbirine karışmamalıdır.
- Yer verilen yazılar okuma, öğrenme arzusunu artırmalı, çocukların sorunlar üzerinde düşünme becerisini geliştirmeli ve eğlendirmelidir (Oğuzkan, 2010).

OKUL GAZETE VE DERGİLERİ

Okullarda öğretmenlerin gözetimi altında öğrencilerin girişimi ve emekleriyle yayımlanan dergi ve gazetelerin de çocukların okuma ihtiyacını karşılaması bakımından önemlidir. Hazırlık, çoğaltma ve duyurma (sergileme) işleri iyi düzenlendiği ve çok sayıda öğrencinin katkısı sağlandığı takdirde dergi ve gazete çıkarma çalışmaları, çocukların okuma, yazma, resimleme gibi yeteneklerini geliştirebileceği gibi onlara birlikte bir işi başarma duygusunu da kazandırır (Oğuzkan, 2010, s.349).

Ayrıca öğrencilerin grupta hareket edebilmesine, işbirliği yapmasına, fikir alış-verişinde bulunmalarına katkı sağlamaktadır. Öğrenciler gazete ve dergilerde ele alınacak konuyla ilgili araştırma yaparken bilgi toplarlar ve topladıkları bilgileri kısa, öz metinler haline getirirler.

Okul gazetesi yılda bir veya iki kez çeşitli yazı türlerinde (hikâye, makale, şiir vb.) ödüller düzenleyerek yetenekli öğrencilerin kendilerini göstermelerine imkân verebilir (Oğuzkan, 1997, s.237). Okul gazetesinde yazısı yer alan öğrencinin özgüveni artar.

Çocuk gazetelerinde daha çok haberler, güncel olaylar, özel olara seçilmiş güncel olaylara yer verilebilir. Bu arada çocuk gazetelerinde şiir, kitap, bilim, bulmaca, haber köşeleri olmalı ve bu köşeler düzenlenirken izlemeyi kolaylaştırıcı bir yol izlenmelidir (Ciravoğlu, 1999, s.182).

Bir sınıfta bulunan öğrenciler ya beraberce ya da iş bölümü yaparak sınıf gazetesi hazırlarlar. Bu gazetelerde yayımlanan yazıların diğer öğrencilerce okunacağı bilindiğinden gazetede yazısı bulunan öğrenci dikkatli davranmaktadır. Bu durum öğrencinin yazma becerisinin gelişmesine yardımcı olur.

Okul gazeteleri veya dergileri yılda bir kaç kez yayımlanarak farklı yazı türlerinde (örneğin: öykü, makale, şiir gibi); bu alanda yetenekli öğrencilerin kendilerini göstermelerine fırsat tanır. Bunun yanında, öğrencilerin sorunlarını ele alarak tartışma konusu yapılabilir. Bu sorunlar üzerinde okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, tanınmış kişilerin, öğrencilerin görüşlerine kısaca yer verilebilir.

TÜRKİYE'DEKİ ÇOCUK GAZETESİ ÖRNEKLERİ

Ülkemizde yayımlanmakta olan çocuk gazetelerinin sayısı çocuk dergilerine oranla oldukça azdır. Gazetelerden bazıları şunlardır:

Çocuk Gazetesi



Çocuk Gazetesi 01 Ocak 2010 tarihinde yayımlanmaya başlamıştır. Her hafta cuma günü çıkarılmakta ve ülkemizdeki tüm çocuklara hitap etmektedir. Gazetenin tüm sayfaları renkli olmakla birlikte 16 sayfadan oluşmaktadır. Gazetenin en büyük amacı, çocuklara kitap ve gazete okuma alışkanlığını kazandırmaktır. Gazete birçok projeye imza atmıştır. Çocuk şenlikleri düzenlemiş, çalışmalarına Valilikler ve Milli Eğitim Bakanlığı destek vermiştir.



Hürriyet Çocuk Kulübü Gazetesi

Hürriyet Çocuk Kulübü ilk kez 1970'lerde yayımlanmıştır. Yayın hayatına uzun yıllar devam eden gazete 2014 yılından itibaren tablet gazetesi haline dönüşmüştür. Çocuklar tabletlerine uygulamayı indirerek gazeteye daha hızlı ulaşma imkanı bulmuşlardır. Tablet gazetesinin içinde oyunlar, bulmacalar, güncel haberler, yarışmalar ve hediye içerikleri yer almaktadır.

Gazetede her cuma içerik yenilenerek farklı içerik ve uygulamalar sunulmaktadır. Ayrıca Hürriyet Çocuk Kulübü yazarlarının yazıları da bulunmaktadır.



Pepee Gazetesi

Her cumartesi yayımlanan Pepee Gazetesi Habertürk Gazetesi'nin eki olarak basılmaya başlanmıştır. Gazete hem çocuklara hem de annelere hitap etmiştir. 2015 yılından itibaren Pepee Dergisi adını almıştır. Yayın editörü Ayşe Şule Bilgiç'tir. Dergilerde çocukların yaratıcı düşünmesini sağlamak amacıyla planlanan bazı etkinlikler bulunmaktadır.

"Bilim Çocuk" dergisi "Tasarım Atölyesi" ile çocukların farklı deneyimler elde etmelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca tasarımlarını dergiye gönderen çocukların çalışmaları dergide yer almaktadır. Ayrıca dergilerde çeşitli oyunlar da yer almaktadır. Oyun kartlarını hazırlamak çocukların dikkatlerini ve ince motor becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Bilim Çocuk, 2016).

KAYNAKÇA

- Araştırmacı Çocuk Dergisi. (Mart-Haziran, 2016). Geçmişten bu güne, parçadan bütüne. Sayı: 12.
- Bilim Çocuk. (2016, Temmuz). Hoş Geldin İlkbahar / Dört dönerler İş Başında, İlk Yardım Çantası. Sayı: 219.
- Ciravoğlu, Ö. (1999) Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Çocuk Gazetesi (2018). Çocuk Gazetesi: Hakkımızda. <http://www.cocukgazetesi.com.tr/hakkimizda/>
- Ders kitapları kelime fakiri. (1997, 01 Eylül). Hürriyet Gazetesi. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem>
- Gurbetoğlu, A. (t.y.). Çocuk *dergileri ve gazeteleri*. Türk Maarif Ansiklopedisi. <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/cocuk-dergileri-ve-gazeteleri> adresinden erişilmiştir.
- Oğuzkan, A.F. (1997) *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi.
- Oğuzkan, A.F. (2010) Çocuk Edebiyatı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, H. (2001). XIX. Yüzyıl çocuk dergiciliği ve eğitsel işlevleri üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, (151). 1-9.
- Şimşek, T. (2002). Çocuk Edebiyatı. Erzurum: Suna Yayınlar.
- Ungan, S. ve Yiğit, F. (2014). Geçmişten günümüze Türkiye’de süreli çocuk yayınları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(10), 192-193.
- Yılar, Ö. ve Turan, L. (2010). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, D. ve Karaca, Ş. (2020). Çocuk dergileri üzerine bir inceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 455-477.

Bölüm 5

**İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÜSTÜN YETENEKLİ
ÖĞRENCİLERE MATEMATİK ÖĞRETİMİ
SÜRECİNDEKİ DENEYİMLERİ: TEORİ
ARDINDAN UYGULAMA**

Avni YILDIZ¹

¹ Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi ABD, Ereğli/Zonguldak/Türkiye. ORCID ID: 0000-0002-6428-188X e-mail: yildiz.avni@gmail.com

GİRİŞ

Ülkelerin kalkınmasında rol oynayacak önemli aktörlerden biri olan üstün yetenekli bireylerin eğitimi, günümüzde her zamankinden daha büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle, geleceğe yatırım yapmak isteyen ülkelerin bu öğrenci grubuna yönelik eğitsel düzenlemelere öncelik vermeleri gerekmektedir. Türkiye’de de üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik çalışmaların sayısı giderek artmaktadır (Baki, Yıldız & Baltacı, 2012; Tertemiz, Doğan & Karakaş, 2017). Ancak bu sürecin etkin biçimde yürütülmesi, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aktif rol üstlenmesini zorunlu kılmaktadır. Özellikle problem çözme becerilerine yönelik görevler verilmesi, öğrencilere proje temelli görevlerin sunulması, onları tartışmalara yönlendirme, okul içi ve dışı etkinliklere katılımlarının sağlanması, ailelerle iş birliğinin sürdürülmesi ve öğrencilerin ileri eğitim süreçleri için uzmanlarla bağlantı kurulması gibi öğretimsel sorumluluklar, öğretmenlerin rehberliğini gerekli kılmaktadır (Koshy, 2002).

Üstün yetenekli bireylerin öğretmenlerinin mutlaka üstün yetenekli olması beklenmez; ancak kendi alanlarında derinlemesine bilgiye ve yeterli deneyime sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Sak, 2011). Bu bağlamda, üstün yetenekli bireylerle çalışan öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri geliştirmeleri ve pedagojik yeterliliklerini sürekli olarak yenilemeleri beklenmektedir (Lewis, 1982). Nitekim bir ülkenin bilim insanlarını, sanatçıları ve lider kadrolarını yetiştirme kapasitesi, büyük ölçüde üstün yeteneklilere yönelik eğitime verilen öneme bağlıdır (Sisk, 1990). Renzulli ve Reis (1985), üstün yetenekli öğrencilerin standart öğretim programlarıyla karşılanamayan daha geniş eğitim olanaklarına ihtiyaç duyabileceklerini belirtmişlerdir. Türkiye’de bu ihtiyacın giderilmesi amacıyla 1995 yılında Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) açılmıştır. Bu merkezlerde okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrenciler belirlenmekte ve ilgi duydukları alanlarda eğitim almaktadırlar (Gökdere & Çepni, 2005). BİLSEM’lerde sanat ve bilim alanlarında eğitim bir arada sunulduğundan bu kurumlar “Bilim ve Sanat Merkezi” adını almıştır. Bu merkezlerde verilen derslerden biri de matematik olup, ilgili öğretim faaliyetleri matematik birimine bağlı öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Bu öğretmenler, hafta içi sabah, öğle ya da akşam saatlerinde; ayrıca hafta sonlarında da çalışabilecek şekilde görevlendirilmektedir. Yani ülkemizde bu merkezler, ülkemizde üstün yetenekli öğrencileri örgün eğitime devam ettikleri kurum paralelinde destekleyen kuruluşlardır. Bu noktada Baykoç (2014) ve Kontaş (2010) genel okul müfredatlarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerini karşılamadığını, bu öğrenciler için geliştirilen programların çok yönlü ve yaratıcı içerikler taşıması gerektiğini vurgulamaktadır.

Üstün yetenekli tanısı almamış öğrenciler, matematik dersini daha soyut, karmaşık ve zorlayıcı olarak algılayabilirken; zihinsel performans gerektiren alanlarda başarılı olma eğiliminde olan üstün yetenekli öğrenciler, bu tür alanlarda daha etkin performans sergileyebilmektedir (Stuart & Beste, 2011). Bu bireylerin sahip oldukları bilişsel özellikler, onların yaşlarına kıyasla daha hızlı ve derinlemesine öğrenmelerini olanaklı kılmaktadır (Davis & Rimm, 2004). İşte bu nedenle öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin tanınması, bilişsel ve duyuşsal özellikleri ve bu öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim yaklaşımları gibi bilgilerle donatılmalıdır. Bu husustan hareketle araştırmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarına bu içerikle eğitilmeleri ve uygulama alanı fırsatı verilmiştir.

Matematik alanında üstün yetenek gösteren öğrenciler, çoğu zaman yaşlarından daha büyük öğrencilerin sergilediği becerileri gösterebilmektedir (Sowell vd., 1990). Holton ve Gaffney (1994) bu öğrencilerin matematiksel problemleri çözerken analitik, tümdengelimli ve tümevarımlı düşünme becerilerini etkili biçimde kullanabildiklerini belirtmiştir. Bu düşünme biçimlerinin gelişmesinde, verilen matematik eğitiminin kalitesi kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilecek matematik etkinliklerinin; öğrencilerin fikir üretmelerine olanak tanıyan, merak uyandıran, keşfetmeye teşvik eden, rutin problemlerden farklı ve iş birliğine dayalı içerikler taşıması gerektiği vurgulanmaktadır (Baki, 2008; Reece & Walker, 1997). Bu gerekçelerden hareketle ilköğretim matematik öğretmen adaylarına üstün yetenekli bireylerin matematik eğitimi hususunda da mesleki gelişimlerini destekleyecek yöntem ve yaklaşımların gösterilmesi ve uygulama fırsatının verilmesi önem arz etmektedir. Böylece, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerine uygun biçimde yönlendirilmeleri ve nitelikli birer birey olarak yetiştirilmeleri mümkün olacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının BİLSEM’de gerçekleştirdikleri uygulama sonrasındaki düşüncelerini derinlemesine ortaya koymaktır. Bu sayede öğretmen adaylarının pedagojik farkındalıkları, farklı öğrenen gruplarına yönelik öğretimsel yaklaşımları ve profesyonel rolleri üzerine düşünmeleri sağlanacaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırma süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları ayrıntılarıyla verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerle yaptıkları etkinlikler esnasındaki gözlemleri ve sonrasındaki düşünceleri ayrıntılı incelenerek araştırma problemine yanıt aranacağından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Özel ve karmaşık bir olayın veya durumun kendi koşulları içerisinde araştırılmasına durum çalışması denilmektedir (Sönmez & Alacapınar, 2011).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Türkiye'nin Batı Karadeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında 4. sınıfa devam eden ve "Üstün Yetenekli Öğrencilere Matematik Öğretimi" seçmeli dersini alan 22 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Söz konusu dersin teorik kısmında araştırmacı tarafından üstün yetenekli öğrencilerin tanınması, bilişsel ve duyuşsal özellikleri, bu öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim yaklaşımları, zenginleştirme üçgeni, üç katmanlı müfredat modeli ve yaratıcılık tabanlı öğrenme modelleri gibi pedagojik yapılar ele alınmıştır.

Öğretmen adaylarından 13 ü bayan, 9 u erkektir. Öğretmen adaylarının bir önceki dönem lisans genel not ortalamaları ise orta düzeydedir.

Araştırma Süreci

Araştırma, söz konusu dersin teorik sürecinin ardından gerçekleştirilen uygulama temelli bir alan çalışmasını kapsamaktadır. Öğretmen adayları araştırmacı tarafından dört gruba ayrılmıştır. Her grup, eğitim fakültesinin bulunduğu merkezde yer alan BİLSEM'de üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklı matematiksel etkinlikleri tasarlamış ve tek uygulama yapmıştır. Her uygulama yaklaşık iki ders saati sürmüştür. Bu etkinlikler 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Etkinlik türleri, araştırmacı danışmanlığında belirlenmiş ve çeşitlendirilmiştir. Böylece etkinlikler matematiksel modelleme problemleri, matematiksel oyunlaştırma etkinlikleri ve dinamik geometri yazılımları ile desteklenen uygulamalar (örneğin Cabri) şeklinde oluşmuştur. Uygulama sonrasında ise katılımcılar deneyimlerini açık uçlu sorulara online olarak verdikleri yanıtlar vasıtasıyla iletmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler, uygulama sonrası öğretmen adaylarına Google Form vasıtasıyla ulaştırılan açık uçlu sorulara verilen cevaplarla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen nitel veriler, sistematik ve güvenilir bir biçimde analiz edilebilmesi için MAXQDA 2022 nitel veri analiz yazılımı kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda ğretmen adaylarının dört farklı matematik temelli uygulama sonrasında yazılı olarak ifade ettikleri görüşleri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz süreci üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir: kodlama, tema oluşturma ve kod-tema ilişkilerinin yorumlanması. İlk olarak, katılımcıların tüm yazılı verileri dikkatlice okunarak açık kodlama yapılmış ve anlamlı ifadeler belirlenmiştir. Elde edilen kodlar benzerlikleri ve içerik bütünlüğü dikkate alınarak temalar altında gruplandırılmıştır. MAXQDA yazılımının sunduğu “Code System” aracı ile bu kodlar hiyerarşik biçimde organize edilmiştir. Daha sonra kodlar arasındaki ilişkiler, yazılımın “Code Relations Browser” ve “Code Matrix Browser” gibi gelişmiş görselleştirme araçları yardımıyla analiz edilmiş, böylece temalar arası örtüşmeler, etkileşimler ve yoğunluklar ortaya konmuştur. Veri analizinin güvenilirliğini artırmak amacıyla, kodlama süreci araştırmacı ve alan uzmanı olmak üzere iki farklı kişi tarafından bağımsız Şekilde yürütülmüş, ardından uzlaşma sağlama yöntemiyle ortak bir kod listesi oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular katılımcı alıntılarıyla desteklenmiş ve her bir tema altında yorumlanmıştır. Böylelikle elde edilen verilerin hem iç tutarlılığı hem de doğrulanabilirliği sağlanmıştır.

Bütüncül analiz süreci sonucunda, ğretmen adaylarının uygulamalara yönelik algıları, öğrenme deneyimleri ve pedagojik kazanımları çok boyutlu bir biçimde ortaya konmuş ve araştırma sorularına derinlikli yanıtlar sağlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, dört farklı uygulama sonrasında ğretmen adaylarının gözlemleri ve yansımalarına dayalı olarak yapılan tematik içerik analizi sonuçları sunulmaktadır. Her uygulama, farklı becerileri ve öğrenme kazanımlarını ne çıkaran özgün öğrenme deneyimleri sağlamış; ğretmen adaylarının gözlemleri bu farklılıkları açıkça yansıtılmıştır.

Matematiksel Oyun Uygulaması

Bu etkinlik sonucunda ğretmen adaylarından elde edilen veriler ışığında çıkan tema ve kodlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Matematiksel oyun tematik analizi

Temalar	Kodlar
Dikkat ve Motivasyon	Uzun dikkat süresi, isteklilik
Eğlenceli Öğrenme	Eğlenerek öğrenme, kalıcılık
Matematiksel Düşünme	Strateji geliştirme, muhakem
Sınıf Yönetimi Deneyimi	Birebir etkileşim, sınıf içi gözlem

Bu uygulamada klasik Jenga oyunu, matematik sorularıyla bütünleştirilerek öğrencilerin dikkat sürelerinin artmasına ve derse daha yüksek motivasyonla katılmalarına olanak tanımıştır. Oyunun rekabetçi yapısı, öğrencilerin hem eğlenmelerini hem de öğrenmeye daha fazla odaklanmalarını sağlamıştır. Katılımcılar, öğrencilerin soruları doğru cevaplamak için daha fazla çaba gösterdiğini ve yanlış yaptıklarında tekrar denemek istediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca oyun sırasında stratejik düşünme, sabır, el-göz koordinasyonu gibi becerilerin doğal bir şekilde devreye girdiği görülmüştür.

Matematiksel oyun uygulaması, öğrencilerin dikkatlerini uzun süre koruyabildiği ve derse aktif olarak katılabildiği bir ortam sunmuştur. Oyunun rekabetçi doğası, öğrencilerde yüksek düzeyde motivasyon yaratmış, bu da onların öğrenme sürecine olan bağlılıklarını artırmıştır. Özellikle yanlış cevap veren öğrencilerin tekrar denemek istemesi, öğrenmeye karşı duydukları içsel motivasyonu göstermektedir. Katılımcılardan biri şöyle ifade etmiştir: *“Taşı koyabilmek için soruya odaklandım ve yanlış yaptığımda tekrar denemek istedim, çünkü eğleniyordum.”* Bu ifade, öğrencinin hem stratejik düşünmeye geçtiğini hem de öğrenme sürecinde kendiliğinden bir istekle yer aldığını göstermektedir. Bazı öğretmen adayları, öğrencilerin oyun sırasında el-göz koordinasyonu, sabır ve karar verme gibi becerileri geliştirdiğine de dikkat çekmiştir. *“Bazı öğrenciler, taşı koymak için önce farklı yollarla işlem yapmayı denedi. Bu strateji geliştirmelerini sağladı.”* ifadesi, oyunun sadece matematiksel değil, aynı zamanda bilişsel becerilere katkı sunduğunu göstermektedir.

Matematiksel Modelleme Uygulaması

Bu etkinlik sonucunda çıkan tema ve kodlar ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Matematiksel modelleme tematik analizi

Temalar	Kodlar
Yaratıcı Düşünme	Özgün çözümler, farklı stratejiler
Gerçek Yaşamla Bağlantı	Günlük yaşam problemleri, çizgi film karakteri
Problem Çözme ve Akıl Yürütme	Alternatif yollar, işlem farklılıkları
Duyuşsal Farkındalık	Sınav odaklı düşünme, motivasyon farkları

Modelleme uygulaması, öğrencilerin günlük yaşamla matematik arasında bağ kurabildikleri özgün ve yaratıcı bir öğrenme deneyimi sunmuştur. Etkinlikte tanıdık bir çizgi film karakteri (Hayri) üzerinden problem sunulması, öğrencilerin dikkatini çekmiş ve onları motive etmiştir. Öğrenciler bu karaktere yardım etmek amacıyla daha istekli şekilde probleme yaklaşmışlardır. Bir katılımcı bunu şu şekilde ifade etmiştir: “*Hayri’yi hep izliyorum, ona yardım etmek hoşuma gitti. O yüzden farklı yollar denemek istedim.*” Bu ifade, öğrencinin görevle duygusal bir bağ kurduğunu ve bu bağın yaratıcı düşünme sürecini tetiklediğini göstermektedir. Katılımcılar, öğrencilerin özgün çözümler üretmeleri karşısında şaşırıldıklarını belirtmiş, özellikle bazı öğrencilerin farklı spor kombinasyonlarıyla sonuçlara ulaşmaları, onların yaratıcılıklarını ön plana çıkarmıştır. Bazı katılımcılar, öğrencilerin çözüm yollarında farklı kombinasyonlar deneyerek etkili stratejiler geliştirdiklerini belirtmiştir: “*Spor kombinasyonlarıyla farklı senaryolar kurdular, çözüm yolları üretmekten keyif aldılar.*” Bu durum, problem çözme süreçlerinin ne kadar aktif ve esnek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca etkinlik sırasında bazı öğrencilerin sınav sistemine yönelik endişeler dile getirmesi, duyuşsal farkındalık teması altında anlamlı bir gözlem olarak kayda geçmiştir.

Dinamik Geometri Yazılımı ile Desteklenen Uygulama

Bu etkinlik ardından çıkan tema ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Dinamik geometri tematik analizi

Temalar	Kodlar
Görsel ve Uzamsal Zekâ	Geometrik yapı oluşturma, simetri
Üst Düzey Akıl Yürütme	Genelleme, sorgulama, farklı çözüm yolları
Bireysel Öğrenme Biçimleri	Sessiz çalışma, bağımsız strateji geliştirme
İlgi ve Dikkat Farklılıkları	Dikkat dağınıklığı, motivasyon eksikliği

Cabri Geometri yazılımı ile yapılan uygulama, öğrencilerin soyut kavramları görselleştirerek anlamalarını kolaylaştırmış ve geometriye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamıştır. Bazı öğrencilerin bağımsız ve yaratıcı yollarla çözüme ulaştığı, bazılarının ise dikkati kolayca dağıldığı gözlemlenmiştir. Katılımcı görüşlerine göre bu uygulama, özellikle görsel düşünebilen öğrencilerin dikkatini çekmiş, üst düzey akıl yürütmeyi teşvik etmiştir. Bazı öğrenciler, yönergeleri takip etmek yerine yapıdaki mantıksal örüntüleri keşfetmeye çalışmıştır. Bir katılımcının şu cümlesi dikkat çekicidir: “Bu neden hep üçte bir oluyor? Bunu başka çokgenlerde de denemek istiyorum.” Bu ifade, öğrencinin üst düzey genelleme yapabildiğini ve kavramsal düşünmeye geçtiğini göstermektedir. Diğer yandan bazı öğrenciler etkinliğe daha pasif yaklaşmış; dikkat dağınıklığı ya da ilgisizlik sergilemiştir. “Annem aradı, dersten çıktım” gibi ifadeler, dışsal etkenlerin öğrenciler üzerindeki etkisini göstermektedir.

STEM Tabanlı Barbie Bungee Jumping Uygulaması

Bu etkinlik ardından çıkan tema ve sonuçlar ise Tablo 4’de verilmiştir.

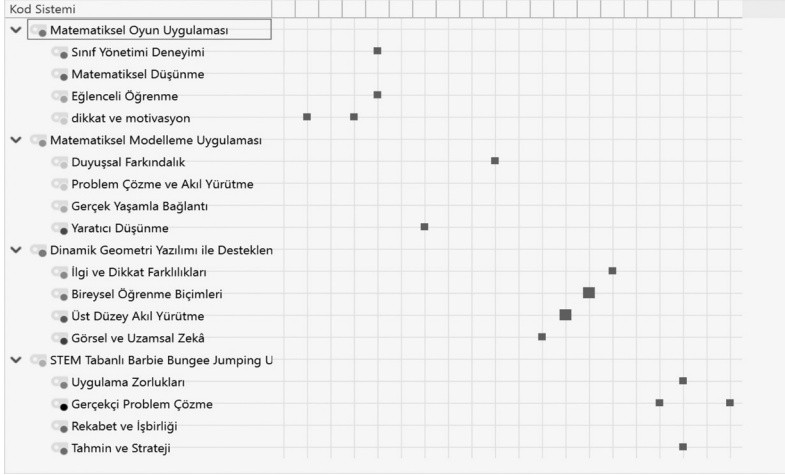
Tablo 4. STEM temelli uygulama tematik analizi

Temalar	Kodlar
Tahmin ve Strateji	Lastik sayısı tahmini, doğrusal olmayan ilişki
Rekabet ve İşbirliği	Grup içi görev paylaşımı, kazanmaya odaklılık
Gerçekçi Problem Çözme	Fiziksel modelleme, güvenlik hesapları
Uygulama Zorlukları	Grafik çizme zorluğu, dikkat dağınıklığı

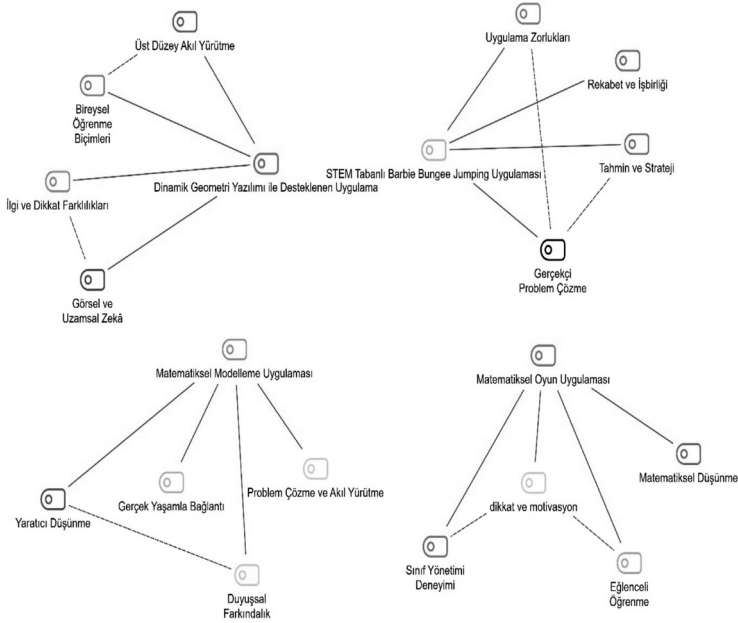
Barbie Bungee Jumping etkinliği, öğrencilerin ölçüm, tahmin, veri analizi ve modelleme becerilerini eğlenceli bir şekilde geliştirmelerini sağlamıştır. Öğrenciler süreçte ölçüm yapma, gözleme ve bu verilere dayalı tahmin yürütme gibi önemli bilimsel süreç becerilerini aktif olarak kullanmışlardır. Katılımcıların gözlemlerine göre, öğrenciler tahmin yürütme sırasında sayısal verilere dayanmakta zorlanmış, bir süre sonra matematiksel işlem yerine sezgisel tahminlere yönelmişlerdir. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Lastik sayısı arttıkça her seferinde aynı şekilde uzamıyor, bu yüzden tahmin ettik, çok heyecanlıydı.” Bu ifade, öğrencinin deneysel gözleme dayalı matematiksel sezgilerini nasıl geliştirdiğini gösterir. Öte yandan, bazı katılımcılar zaman yönetimi ve veri sunumu konusunda öğrencilere destek gerektiğini vurgulamıştır: “Öğrenciler grafiği nasıl oluşturacaklarını tam bilemediler, yardım et-

tik.” Yani, eğlenceli atmosferin yanında dikkatle planlanması gereken bir süreç olduğunu göstermektedir.

Nitel veri analizinde tematik bütünlüğü sağlamak ve kavramsal ilişkileri derinlemesine incelemek amacıyla kullanılan Kod İlişkiler Tarayıcısı (Code Relation Browser) sonuçlarına dair bulgular ise Şekil 1 ve Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 1. Kod ilişkiler tarayıcısı



Şekil 2. Kod birlikte oluşturma modeli

Yapılan analizler öğretmen adaylarının dört farklı uygulama sonrasında oluşturdukları düşünce ve gözlemleri arasındaki anlamlı bağlantıları açığa çıkarmıştır. Yapılan analizler sonucunda belirli temalar ve kodlar arasında sıkı bağların bulunduğu görülmüştür. Özellikle motivasyon, yaratıcı düşünme, gerçek yaşamla ilişki, problem çözme, görsel düşünme, stratejik yaklaşım, üst düzey sorgulama ve eğlenceli öğrenme gibi kodların uygulamalar boyunca farklı bağlamlarda tekrarlandığı, birbirlerini etkilediği ve desteklediği dikkat çekmiştir.

Örneğin, eğlenceli öğrenme teması hem matematiksel oyun hem de STEM temelli uygulamalarda yüksek sıklıkla diğer temalarla kesişmiştir. Bu kesişim, öğrencilerin oyunlaştırılmış ortamlarda yalnızca keyif almadıklarını, aynı zamanda öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarının da arttığını göstermektedir. Nitekim, “*Yanlış yaptık ama tekrar oynamak istedik çünkü çok eğleniyorduk.*” gibi ifadeler, bu kodlar arasındaki güçlü bağlantıyı doğrudan yansıtmaktadır. Benzer şekilde, yaratıcı düşünme ile problem çözme ve gerçek yaşamla ilişkilendirme kodları arasındaki ilişki, özellikle matematiksel modelleme ve STEM uygulamalarında öne çıkmıştır. Öğrencilerin gerçek dünyadaki sorunlara kendi çözüm yollarını geliştirerek yanıt vermeleri, yalnızca işlem becerilerini değil, aynı zamanda bireysel muhakeme ve karar verme yetilerini de ortaya koymalarına olanak tanımıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının şu görüşünde açıkça görülmektedir: “*Her öğrenci Hayri için farklı bir diyet planı hazırladı; bazıları yürüyüş, bazıları yüzme önerdi. Hepsi özgündü.*” Ayrıca, üst düzey düşünme ile sorgulayıcı yaklaşım arasında güçlü bir ilişki saptanmıştır. Dinamik geometri yazılımı uygulamasında öğrencilerin “*Bu oran neden hep aynı çıkıyor?*”, “*Beşgende de böyle olur mu?*” gibi sorular sormaları, onların sadece verilen problemi çözmekle kalmayıp, yapının ardındaki matematiksel ilişkilere dair çıkarımlar yapma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Bu durum, nitel verilerin derinlikli analizinde üst düzey bilişsel becerilerin nasıl açığa çıktığını ve tematik bağlamda nasıl örüntülediğini ortaya koymaktadır.

Son olarak, sınıf içi gözlem ve etkileşim kodlarının da özellikle matematiksel oyun ve STEM uygulamalarında öne çıktığı; öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve öğrenciyle birebir etkileşim konularında deneyim kazandıkları görülmüştür. Bu bulgu, öğretmen adaylarının öğretim sürecini yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda pedagojik açıdan da değerlendirdiklerini göstermesi bakımından önemlidir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere yönelik gerçekleştirdikleri dört farklı matematik

etkinliği sonrasında, öğrencilerin dikkat süresinde artış, yaratıcı düşünme becerilerinin kullanımı, gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirme yeteneklerinin gelişimi ve matematiksel süreçlere karşı yüksek motivasyon gibi olumlu değişimler gözlemlenmiştir. Öğrencilerin matematiksel oyunlar ve modelleme etkinliklerinde hem işlem becerilerini hem de akıl yürütme, genelleme ve problem çözme becerilerini etkin biçimde kullandıkları; dinamik geometri uygulamalarında ise sorgulama, neden-sonuç ilişkisi kurma ve strateji geliştirme yeteneklerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin özellikle ondalık işlemler ve çok adımlı çözümler gibi alanlarda zorlandıkları, bu durumun üstün yetenekli öğrencilerin de işlemsel alt yapı açısından desteğe ihtiyaç duyabileceğini ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının, dikkat dağınıklığı yaşayan ya da çekingen öğrencileri açık uçlu sorular ve bireysel yönlendirmelerle sürece dahil etme çabaları ise sosyal-duyuşsal öğretim yaklaşımlarının sınıf ortamına yansıtıldığını göstermiştir.

Araştırma verilerinde, öğretmen adayları üstün yetenekli öğrencilerin oyun tabanlı matematik etkinliklere (Jenga, Barbie Bungee) karşı hem akademik hem duyuşsal seviyede olumlu tepkiler verdiklerini belirtmiş; öğrencilerin hata sonrasında bile denemeye devam ettiğini, dikkat sürelerinin uzadığını vurgulamıştır. Bu bulgu Marangoz'un (2024) çalışmasında da benzer şekilde yer almıştır. Bu doğrultuda oyunlaştırılmış yaklaşımların üstün yetenekli öğrencilerde hem bilişsel aktivasyon hem motivasyon açısından matematikte etkili sonuçlar verdiği söylenebilir.

Dinamik geometri yazılımlarıyla gerçekleştirilen etkinliklerde ise öğretmen adayları öğrencilerin, analitik ve sorgulayıcı sorular sorduklarını söylemişlerdir. Bu gözlemler, Yıldız'ın (2016) Türkiye örneklemleri çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin dinamik geometri ortamlarında kavramsal düşünme ve tümdengelimli çıkarım yetilerinin geliştiğini ortaya koymasıyla örtüşmektedir. Ayrıca bu bulgu Özçakır, Özdemir ve Kıymaz'ın (2020) çalışmasında dinamik geometri etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencileri analitik ve tümdengelimli düşünmeye yönlendirdiği ve Van Hiele teorisinin öngördüğü gelişim süreciyle uyumlu geliştirdiği bulgusuyla da benzerdir. Bu durum belleğe dayalı değil, teknoloji destekli öğrenme ortamlarına odaklanan öğrenme ortamlarının üstün yetenekli öğrenciler de dahi ne denli değerli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının bu yazılımları etkin kullanabilmeleri için ders içi öğretici modüllerle pedagojik yeterliliklerinin desteklenmesi sağlanmalıdır.

Matematiksel modelleme etkinliği olan "Hayrı'nın Diyeti" sürecinde öğrenciler, yalnızca işlemsel becerilerini değil; aynı zamanda rutin olmayan matematiksel kavramları (ondalık sayılar, kesirler, genelleme vb.)

kullanarak farklı ve özgün çözüm yolları üretmişlerdir. Etkinliğe katılan üstün yetenekli öğrencilerin tanıdıkları bir karakter üzerinden problem çözmeye çalışmaları, onları hem bağlamsal düşünmeye hem de yaratıcı çözümler üretmeye yönlendirmiştir. Bu gözlem, Arabacı ve Baki'nin (2023) üstün yetenekli öğrencilerin problem kurma etkinliklerinde daha yaratıcı, esnek ve özgün düşünme biçimleri geliştirdiklerini ortaya koyduğu çalışmayla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada, üstün yetenekli öğrenciler özgünlük ve esneklik boyutlarında anlamlı düzeyde daha başarılı bulunmuştur.

Bazı öğrenciler dikkat dağınıklığı yaşarken, sessiz davranan öğrencilerin açık uçlu sorularla sürece dahil edilmeleri, öğretmen adaylarının sosyal-duyuşsal farkındalığının arttığını göstermektedir. Bu yaklaşım, sınıf ortamında herkesi etkin katılıma yönlendiren kapsayıcı bir model oluşturmaktadır. Unutulmamalıdır ki üstün yetenekli öğrenciler de yeterince motive edilmediklerinde kendilerine verilen görevleri yapmayabilir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde bu tür sosyal-duyuşsal stratejiler, üstün yetenekli olan/olmayan veya dezavantajlı bireylerin vaka analizleri ile uygulamalı seminerlerle pekiştirilmelidir.

Öğretmen adaylarının raporladıkları sonuçlar; dinamik geometri, modelleme ve oyunlaştırılmış etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerde matematiksel potansiyeli açığa çıkarmada etkili olduğunu göstermiştir. Bu süreçler hem bilişsel derinliği artırmış, hem yaratıcı düşünmeyi teşvik etmiş hem de öğrencilerin motivasyonunu yükseltmiştir. Ancak bu araştırmanın sınırlılıklarından biri olan öğretmen adaylarına tek uygulama fırsatının yerine fazlaca uygulama yapma fırsatı tanımının araştırma bulgularında da çıkan organizasyonel eksiklikler gibi zayıf noktaları engelleyebilir. Bu doğrultuda, BİLSEM gibi kurumlarla iş birliğini artıracak uzun soluklu, uygulamalı eğitim programlarının hem öğrenci öğrenmesini hem öğretmen adaylarının mesleki gelişimini destekleyeceği söylenebilir.

Genel olarak bu sonuçlar öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği uygulamaların, üstün yetenekli öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal gelişimlerine katkı sağladığını ve farklılaştırılmış öğretimin etkili bir biçimde kullanılabildiğini ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Arabacı, D., & Baki, A. (2023). An analysis of the gifted and non-gifted students' creativity within the context of problem-posing activity. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 25-52.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayınları.
- Baki, A., Yıldız, A., & Baltacı, S. (2012). Mathematical thinking skills shown by gifted students while solving problems in a computer-aided environment. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, Special Issue*, 993-995.
- Baykoç, N. (2014). *Üstün; akıl, zekâ, deha, yetenek, dahiler-savantlar gelişimleri ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. NJ, USA: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Gökdere, M., & Çepni, S. (2005). Üstün yeteneklilerin fen bilimleri öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim uygulama ve değerlendirme çalışması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 271-296.
- Holton, D., & Gaffney, M. (1994). Teaching talented students. In J. Neyland (Eds.), *Mathematics education: A handbook for teachers*, (pp. 397- 409). Wellington, New Zealand: Wellington College of Education.
- Kontaş, H. (2010). Learning strategies of gifted elementary students. *Elementary Education Online*, 9(3), 1148-1158.
- Lewis, J.F. (1982). Bulldozers or chairs? Gifted students describe their ideal teacher. *Gifted Child Today*, 23, 16-19.
- Marangoz, M. (2024). *Oyunlaştırma temelli öğretimin akademik başarı, tutum, motivasyon ve kalıcılık üzerindeki etkileri* (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi.
- Özçakır, B., Özdemir, D., & Kıymaz, Y. (2020). Effects of dynamic geometry software on students' geometric thinking regarding probability of giftedness in mathematics. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 48-61.
- Reece, I., & Walker, S. (1997). *Teaching, training and learning: A practical guide*. Spring, UK: Business Education Publishers.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. CT, USA: Creative Learning Press.
- Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: Özellikleri-tanılanmaları-eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Sisk, D. A. (1990). The state of gifted education: Toward a bright future. *Music Educators Journal*, 76(7), 35-39.

- Sowell, E. J., Zeigler, A. J., Bergwell, L., & Cartwright, R. M. (1990). Identification and description of mathematically gifted students: A review of empirical research. *Gifted Child Quarterly*, 34(4), 147-154.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stuart T., & Beste, A. (2011). *Farklı olduğumu biliyordum: Üstün yeteneklileri anlayabilmek*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Tertemiz, N., Doğan, A., & Karakaş, H. (2017). 4. sınıf üstün yetenekli öğrenciler ile başarılı akranlarının problem çözme stratejilerinin karşılaştırılması. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 7 (13), 161-188.
- Yıldız, A. (2016). The geometric construction abilities of gifted students in solving real - world problems: A case from Turkey. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, (MOJET), 4(4), 53-67.



Bölüm 6

İLKOKUL DÜZEYİNDE ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNDEN EKOKURGU¹

Hatice Kübra BÜYÜKMUTU², Zeliha Nurdan BAYSAL³

1 Bu çalışma Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL ve Arş. Gör. Dr. Seda Gül KARTAL danışmanlığında Hatice Kübra BÜYÜKMUTU tarafından hazırlanan “İlkokul 4. Sınıfta Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemiyle Çevreye Yönelik Tutumun Geliştirilmesi: Eylem Araştırması” başlıklı tezden üretilmiştir.

2 Hatice Kübra BÜYÜKMUTU, Öğretmen, Özel Başka Eğitim Mümkün İlkokulu, 0009-0001-7754-0991

3 Zeliha Nurdan BAYSAL, Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, 0000-0002-3548-1217

GİRİŞ

Çocuk edebiyatı, “*Usta yazarlar tarafından özellikle çocukların hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik yazılan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan*” eserlerdir (Oğuzkan, 2021, s. 3) Çocuk edebiyatı kaynağı ve sınırları çocuk ile çocukluk olan çocuklara yönelik edebi değere sahip bir geçiş dönemi edebiyatıdır. Çocuğun dünyasını anlamayı gerektiren, çocuğa uygun dil ve içerikle şekillenen bu edebiyat türü hem okuma alışkanlığı edindirir hem de düşünsel gelişime katkı sunar (Şirin, 2016). Bu edebi ürünler ilkokulda sadece Türkçe derslerine değil, Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi derslerde de araç olarak kullanılarak öğrenmeyi etkili ve nitelikli kılar. Özellikle bu derslerde ele alınması gereken çevre konularına çocuk perspektifinden yaklaşmayı sağlayan türlerden biri olan ekokurgu bu çalışmanın konusudur. Aşağıda ekokurgunun ne olduğu, tarihsel gelişimi, temel ilkeleri, özellikleri, amacı ve ilkokuldaki yeri ele alınmıştır.

Ekokurgunun Tanımı

Sanayileşme süreci ile insanların yaşadıkları doğal çevreye verdikleri zararlar giderek artmış, gezegenin her bir köşesi insan eliyle şekillendirilmiş, öyle ki insan davranışları jeolojik olarak yeni bir çağın başlamasına neden olmuş, içinde yaşadığımız çağ antroposen yani insan çağı olarak adlandırılmıştır. İnsanın doğada oluşturduğu tahribatın, sınırsız tüketim için yapılan sınırsız üretimin zirveye ulaştığı bu çağda, doğal kaynaklar hızla tükenmektedir. Tüm bu nedenlerle sonraki nesilleri de tehdit altına alabilecek iklim krizleri, çevre kirliliği gibi konular 21. yüzyılda bireyleri ve toplumları en çok ilgilendiren durumlar arasında yer almıştır. Yaşanmaya devam eden bu çevre sorunlarına karşı toplumsal önlemler alınarak ulusal ve uluslararası çeşitli organizasyonlar oluşturulmaya ve bilimsel veriler ışığında bireyler bilgilendirilmeye çalışılmıştır.

Çevrenin korunması ve geliştirilmesine yönelik ilk organizasyon 1972 yılında Birleşmiş Milletler tarafından düzenlenerek, bir çevre programı oluşturulmuştur. Bu konferansı 1977, 1983, 1987, 1992 yıllarında yapılan diğer organizasyonlar izlemiş, çevre kirliliğine ilişkin projeler yapılmıştır. Aynı zamanda ülkemizde de çevre sorunları hakkında bakanlıklar oluşturularak, yasal düzenlemeler geliştirilmiştir (Çoban, Hamamcı ve Keleş, 2009). Tüm bu çabalar, çevre sorunlarının çözümünde önemli adımlar olarak değerlendirilse de yalnızca yasal düzenlemelerin yeterli olmadığı farklı araştırmalarda da vurgulanmaktadır.

Çevre sorunlarının yapılan yasal düzenlemelere, organizasyonlara ve oluşturulan raporlara rağmen artarak devam ediyor olması, bu çalışmaların toplumları harekete geçirecek düzeyde etkilemediğini ortaya koymaktadır (Opperman, 2012). Bu bağlamda sanatın, iklim krizi, çevre

kirliliği ve geri dönüşü zor yıkımlar gibi kritik meseleleri kendi ifade gücüyle aktarmada önemli bir rol üstlenerek, toplumsal farkındalık oluşturma, düşünmeye sevk etme ve hatırlama gibi süreçleri tetikleme açısından etkileyici bir araç olarak kullanılabilmesi düşünülmektedir (Dinç ve Çeken, 2023). Benzer şekilde, edebiyatın da tüm canlıları anlamayı, onların sorunlarını hissedebilmeyi ve henüz kirlenmemiş doğal çevrelerde hayalî bir yolculuğa çıkarak bu tür alanlara özlem duymayı teşvik etmesi bakımından çözüm süreçlerine katkı sağlayabileceğine inanılmaktadır (Toska, 2017). Sanat ve edebiyatın bireylerin duygu dünyasına hitap eden, onları etkileyerek harekete geçmelerini sağlayan yönünü açığa çıkarmak ancak çevreci bir hayal gücüyle mümkündür.

Dwyer (2010)'de kurgusal yapıtların, okuyucunun aklına ve duygu dünyasına hitap etmesi yönüyle diğerlerine göre daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Buell (1996)'e göre çevreci hayal gücü, insanların entelektüel ve duygusal açıdan ilgisini çekerek, diğer canlıların acılarını ve deneyimlerini anlamalarını, asla gidemeyecekleri yerleri ve bulunamayacakları geleceği hayal etmelerini, onları önemsemelerini ve harekete geçmelerini sağlayabilir. Buell (1996), aynı zamanda çevre sorunlarının çözümünde yalnızca teknik ve pratik değişikliklerin değil, Batı'nın doğaya karşı sahip olduğu insan merkezli temel düşünce sistemlerini ve değerlerini sorgulamanın gerekliliğini ifade eder. Çevre krizlerinin çözümünde doğayı algılama ve onunla etkileşim kurma şeklimizi yeniden hayal etmenin ve bu konuda yeni yollar geliştirmenin etkili olabileceğini belirtir. Grado (2013), sanat aracılığıyla gelecek olana dair bir beklenti inşa ettiğimizi ve bu beklentinin geleceğimizi yönlendirirken aynı zamanda sömürdüğümüz doğal kaynaklara verdiğimiz zararın telafi etme imkânı oluşturabileceğini belirtmiştir. Grado (2013) 'nun belirttiği bu zararları çocuklara düşündürmeye ve sorgulamaya iten, anlatı biçimlerinin başında hikayeler gelir.

Hikayeler insan zihnini doğrudan etkileyerek, doğanın sadece insan faydasına sunulmuş sınırsız bir kaynak ve dinlenme alanı olmadığını anlamamıza yardımcı olur (Opperman, 2012). Bu bağlamda yapılan çalışmalardan biri 2001 yılında Amerika'da bir dergide, akademisyen ve yazarların, yerel bir topluluğu kirli bir nehri temizlemeye teşvik etmek amacıyla bir öykü kitabını nasıl kullandıklarını anlatan "*Hikayeler Bir Nehri Kurtarabilir mi?*" isimli bir makaledir (Murphy, 2009). Bu örnek, hikayelerin bireylerin yalnızca fikirlerini değil, eylemlerini de değiştirebileceğini ortaya koymaktadır. Eylemleri etkileyecek hikayeler ise kökenleri çok eskiye dayanan doğa yazınından birçok yönüyle ayrılmaktadır. Doğa yazını, daha çok doğa betimlemelerini içeren, yazarın doğayı inziyaya uygun bir alan olarak tasvir ettiği, politik bir duruştan uzak metinlerdir.

Doğa konulu metinlerin çevreci bir bakış açısıyla yorumlandığı eleştiri kuramı olan ekoeleştirin ortaya çıkması ile söz konusu metinler sistematik bir şekilde incelenmiştir (Opperman, 2012). Ekoeleştiri kapsamında incelenen edebi metinler ekolojik yazın, ekolojik edebiyat veya ekoyazın olarak tanımlanmıştır. Ekoyazında doğa, insanın da bir parçası olduğu ekosistem olarak tanımlanır ve insana parçası olduğu ekosisteme dair sorumluluklar ve roller verir, insan eliyle yaşanan tahribatlara karşı bir bakış açısı geliştirmeyi hedefler (Ergin ve Dolcerocca, 2016). Ekoyazın incelendiğinde, bu alanda yoğunlukla kurgu türünde yapıtların olduğu görülmüştür (Toska, 2017). Bu nedenle doğa ile insan arasındaki ilişkinin yeniden tanımlandığı kurgu türlerinden biri olan ekokurgu kavramı ön plana çıkmaktadır.

Bir tür olarak ekokurgu, birey ve doğa arasında ilişkiyi, çevre sorunlarını ele alan, doğa ve toprağın ön planda olduğu kurgu türündeki eserlerdir. Bir başka tanıma göre ekokurgu, okuyucuyu doğal dünyaya götüren, zihninde onu canlandıran, mümkün olduğunca gerçekçi ve doğal ekosistemlerin özünü yakalayan kurguların bulunduğu hikayelerdir (Vasey, 1996; Akt. Dwyer, 2010). Ekokurgu, edebiyat ve ekolojik farkındalık arasında bir köprü görevi gören, insan ve doğal çevre arasında bir ilişki kurarak, çevresel sorunların daha derinlemesine anlaşılmasını ve çevresel sorumluluk duygusu geliştirilmesini teşvik etmede, sürdürülebilir bir geleceğin şekillendirilmesinde güçlü bir araçtır (Chattopadhyay, 2022).

Levin (2011), ekokurguyu bir başka ifade ile antroposen kurgu olarak adlandırır. İnsan toplulukları ile doğal ortamlar arasındaki ilişkiyi ele alan her tür eseri kapsayacak kadar esnek bir terim olarak tanımlar. Levin (2011)'e göre ekokurgu eserler tipik olarak iklim değişikliği ve insanlar ile çevreleri arasındaki ilişkiyle ilgilenir ve çevre genellikle bir arka plan ortamı olarak hareket etmek yerine hikâyede önemli bir rol oynar.

Ekokurguya ilişkin tanımlar incelendiğinde bu kavramın yalnızca çevre temalı edebî bir metin türü değil, okuyucunun doğayla empati kurmasına imkân sağlayan, pedagojik bir araç olarak da ele alınabileceği ifade edilebilir. Kavramın sınırları ve kapsamında netlik olmadığı gibi yazım biçiminde de görüş farklılıkları vardır. Dwyer (2010), zaman içerisinde söz konusu terimin nasıl yazılacağına dair birtelikelik oluşmadığını, bazen iki kelime olarak eko-kurgu, bazen de tek kelime olarak ekokurgu şeklinde yazıldığını ifade etmiştir.

Ekokurgunun Tarihsel Gelişimi

Bu başlık altında kısaca yurtdışında ve Türkiye’de ekokurgunun gelişimi ele alınmaktadır.

Yurtdışında Ekokurgunun Gelişimi

Dwyer (2010)’e göre ekokurgunun kökleri, piktogramlar, petroglifler ve yaratılış mitleri kadar eskidir ve sözlü edebiyata kadar uzanmaktadır. Doğa; Gılgamış Destanı, Eski Ahit’in Yaratılış Kitabı’ndaki Tufan Hikayesi, Yeni Ahit’in Vahiyyer kitabındaki Son Yargı, Tao Te Ching, Aristoteles’in Fizik’i, Virgil’in Georgics’i ve Bhagavad Gita’ya kadar uzanan geniş bir yelpazede, dünyanın dört bir yanında, binlerce yıldır, birçok halk arasında, özellikle dini ve kıyametle ilgili olan anlatıların konusu olmuştur (Armbruster ve Wallace, 2001; Akt. Trexler ve Johns-Putra, 2011). Mısır, Roma, Çin, Avrupa ve Amerika’daki eski sözlü ve yazılı metinler, insanların diğer gruplarla veya türlerle ilişkilerini açıklayan hikayeler aracılığıyla bilimsel bilgileri topladığını ve kaydettiğini göstermektedir (Adamson, 2001).

Ekokurgunun edebi bir tür olarak kabul edilmesi, köklü geçmişine rağmen, özellikle çevresel sorunların ve çevre hareketlerinin öne çıktığı Amerika Birleşik Devletleri’nde, 1960 ve 1970’li yıllarda ekolojinin bir terim olarak benimsenmesiyle mümkün olmuştur. Bu kelime ilk olarak 1971 yılında John Stadler’in antolojisinde yer almıştır. Stadler (1971), antolojisinin önsözünde dünyanın kolektif hafızaya sahip bir ekosistem olduğunu ve bir tür olarak ekokurgunun insanın sistemdeki yerini sorguladığını ifade etmektedir.

Özellikle Rachel Carson (1962) tarafından yayınlanan “*Sessiz Bahar*” isimli eser ekokurgu türünün öncüsü kabul edilebilir. İkinci Dünya Savaşı sırasında askerler tarafından kullanılan bir böcek ilacı olan DDT’nin gelişigüzel kullanımının çevreye verdiği zararı belgelemesi ve kitabın etkisiyle DDT’nin yasaklanması bu yıllar içerisinde büyük yankı uandırmıştır (Levin, 2011). Carson bu eserinde, DDT kullanımı sonrasında, çevrenin gördüğü zararı ifade ederken bilimsel bilgileri, edebi bir şekilde dile getirerek doğanın korunmasına ilişkin pek çok yasanın kabul edilmesini sağlamıştır (Özdağ, 2011).

Türkiye’de Ekokurgunun Gelişimi

Ülkemizde sanayileşme sürecinin batıya kıyasla daha geç başlamış olması, insanların doğadaki etkilerini ormanların tahribatı ile sınırlanmıştır. Ancak 1950’li yıllardan itibaren artan nüfusla birlikte çoğalan tüketim ihtiyacını karşılamak için makineli tarıma geçilmesi, doğal

bitki örtüsünün ve biyolojik çeşitliliğin azalmasına neden olmuştur (Efe, Soykan, Cürebal ve Sönmez, 2008). Dönmez (2021), ülkemizde ekolojik türdeki metinlerin 1950’den sonra artan sanayileşme politikaları ve köyden kente göç sonrasında doğayla kurulan bağın azalmasıyla ortaya çıktığını ifade etmiştir. Dwyer (2010), ekokurgu için bir rehber olan kitabında Türkiye’de ekokurgunun öncüsü eserlerin Yaşar Kemal’in “*Dağın Ötesi Üçlemesi*”, Sait Faik’in “*Mahalle Kahvesi*”, Fakir Baykurt’un “*Kaplumbağalar*” kitapları olduğunu belirtmiştir. Şahin ve Bulut (2022)’a göre Türk edebiyatında ekokurgu, sınırları ve kapsamı netleşmemiş ve yeni tanımlanmaya başlayan geniş bir alanı kapsar. Kavram yeni olmasına rağmen, birçok edebi eseri nitelik açısından ekokurgu olarak değerlendirmek mümkündür. Bu doğrultuda, ekokurgu metinlerin sahip olması gereken temel özelliklere değinmek, türün tanımlanmasına ve anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Ekokurgunun Temel İlkeleri

Buell (1996), ekolojik bir kurguya sahip olan bir metinde olması gereken nitelikleri şu şekilde ifade etmektedir:

- İnsan dışı çevre, insanlık tarihinin doğayla bağlantılı olduğunu gösterecek bir biçimde ele alınmalı, metnin yalnızca arka planı olmamalıdır.
- İnsanlık tarihi tek başına ele alınmamalı, doğa tarihiyle bir bütün olarak düşünülmelidir.
- Metnin etik boyutunu insanın çevreye karşı sorumluluğu oluşturmalıdır.
- Çevre, dinamik bir şekilde metinde ele alınmalı, sürekli değişen bir süreç olarak görülmelidir.

Buell (1996), bu kriterleri özellikle sınırlı sayıda tutarak, çevre konusunun kendi anlayışına göre ne kadar kapsayıcı ve dışlayıcı olduğunu göstermek istemiştir. Dwyer (2010) de kendi kriterlerinin Buell (1996) ile paralel olduğunu ifade etmiştir. Ekokurgu metinlerin tanımlanmasına katkı sağlayan bu kriterler ışığında, geniş bir kavram olan ekokurgu farklı türleri ile ele alınarak bir çerçeve çizilecektir.

Ekokurgu Türleri

Ekokurgu, iç içe geçmiş katmanlardan oluşan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda ekokurgu, en dıştaki katman olarak çevresel temaları ele alan geniş bir çerçeve sunar. İnsan ve doğa ilişkisini, ekolojik krizleri ve çevresel sorunları farklı açılardan ele alan kurguları kapsar.

Dwyer (2010), ekokurguyu derin edebi kökleri, zengin ve büyüyen dalları olan bir ağaca benzetmektedir. Bu tür, başta modernizm, postmodernizm, gerçekçilik gibi birçok tarzdan oluşmaktadır. Popüler kitaplar başta olmak üzere western, romantizm, bilim kurgu, spekülasyon kurgu gibi türler de bulunabilir.

Ekokurgu, çağdaş dönemde çevreci bir bakış açısıyla kaleme alınmış eserlerin bütünü olarak kabul edilse de zaman zaman sınıflandırmalara ihtiyaç duyulmuştur (Toska, 2017). Ekokurgunun alt türleriyle ilgili net bir sınıflandırma bulunmamakla birlikte, literatür incelendiğinde farklı kurgu türlerinin ekokurgu başlığı altında değerlendirilebildiği görülmektedir. Türlerin birbiriyle örtüşmesi bu tür bir tasnifi zorlaştırır da literatürde konuya ilişkin yapılan bazı sınıflandırmalara aşağıda yer verilmektedir.

Doğa Odaklı Edebiyat-Çevre Edebiyatı-Yeşil Kurgu

Patrick Murphy (2009), ekokurgu türündeki eserleri doğa odaklı edebiyat ve çevre edebiyatı olarak ikiye ayırmıştır. Doğa odaklı edebiyat; konu, mekân, zaman olarak insan dışı doğada geçen eserleri; çevre edebiyatı, kentleşme gibi insan müdahalesinin çevreye verdiği zararları ve/veya insanın tehlike altındaki doğayı savunmak için gerçekleştirdiği eylemleri içeren politik bir tür olarak tanımlanmıştır. Dwyer (2010), Murphy (2009)'nin bu ifadelerini bir adım ileriye taşıyarak çevresel eylemlere ya da yeşil harekete odaklanan kurguları “yeşil kurgu” olarak adlandırmış ve bu tür metinlerin, insanlara yeni bir bakış açısı kazandırarak, doğa ile uyumlu bir anlayışa yeniden yönlendirmek amacıyla yazıldığını ifade etmiştir. Dwyer (2010)'e göre, “Çevreci kurgu, yeşil kurgu, doğa odaklı kurgu” terimleri bazen birbirinin yerine kullanılsa da bunları ekokurgunun kategorileri olarak ele almak mümkündür. Bu kategoriler ekokurgunun sahip olduğu geniş yelpazeyi ifade ederken, doğa ile insan ilişkisinin farklı boyutlarını, bu türün insanı harekete geçirerek doğa odaklı davranışları teşvik eden yönünü ortaya koymaktadır.

Vahşi Doğa Anlatıları-Yönetim Anlatıları-Postdoğal Anlatılar

Levin (2011), çağdaş ekokurguyu üç geniş kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler, klasik çevre geleneklerini yansıtan vahşi doğa anlatıları, sorunlu yönetimin önemini vurgulayarak insan toplulukları ve toprağın etkileşimini öne çıkaran yönetim anlatıları ile çevresel yıkımı vurgulamakla birlikte çoğu çevreci çerçeveyi reddeden postdoğal anlatıları kapsamaktadır. Levin (2011)'in oluşturduğu bu kategoriler de çağdaş ekokurgunun insan doğa ilişkilerini ve farklı çevre yaklaşımlarını sorguladığını göstermektedir.

İklim Kurgu

İklim kurgu görece yeni bir terim olup, ilk olarak 2011 yılında Dan Bloom tarafından ortaya atılmıştır. Bloom (2017)'a göre, iklim kurgu hem “eko-edebiyatın bir alt türü” hem de “kendi başına ayrı bir tür” olarak kabul edilebilir. Wood (2022), ekokurgu eserlerin, ekolojik bir büyü ve doğal çevreye karşı bir merak duygusu yaratarak iklim değişikliği konusyla bağlantı kurma potansiyeline sahip olduğunu ifade ederken, Davari ve Ghorbanpour (2025) ekokurgunun genellikle alternatif olarak “iklim kurgusu” şeklinde adlandırıldığını ve iklim krizine yanıt verdiğini belirtmektedir. Toska (2024), ekokurgu eserlerin iklim krizinin bilimsel boyutuyla birlikte, güçlü sembol ve örnekler yoluyla insanlarda somut bir farkındalık yarattığını belirtmiş, iklim kurguyu, ekokurgunun içerisinde ele almıştır.

Yazgünoğlu (2022), iklim kurguyu “antroposenin” bir poetikası olarak görür. İçinde bulunulan bu çağda, insanın doğayla olan ilişkisini ve doğaya verdiği zararın etkilerini anlamak ve ifade etmek için bir sanat ve anlatım yolu olduğunu belirtir. Aslında “antroposen” kavramı yalnızca iklimle ilgili değişiklikleri kapsamaz fakat iklim değişikliği yer kürede meydana gelen bu değişikliklerin en belirgin ve görünür sonucudur. Trexler (2011), iklim değişikliğinin diğer çevresel sorunların birçoğunu etkileyen ve onları hızlandıran bir faktör olması nedeniyle “*Antroposen Kurgu*” adını verdiği kitabında iklim değişikliğine ilişkin kurguları ele almıştır (Solnick, 2017).

Yeşil (Eko) Spekülatif Kurgu

Dwyer (2010), yeşil spekülatif kurgu olarak adlandırdığı bir diğer ekokurgu türünün de çevresel ve sosyal konuların ele alınması için mükemmel bir araç olduğunu ifade eder. Spekülatif kurgu bir başka deyişle “Ya olursa” kurgusu, bilim kurgu ve fantezi türlerini harmanlayan yeni bir ifadedir. Yeşil spekülatif kurgu, çevresel temaları ve bunların bilim, teknoloji ve toplumla kesişimini araştırır, bilim kurgunun çevre politikaları geliştirmek için çok önemli olduğunu savunur (Milburn, 2012). Sykes (2016) eko-spekülatif kurgu olarak adlandırdığı bu türün kökenlerini “*Gılgamış Destanı*” gibi eski metinlerden aldığını; amacının, sosyo-politik koşulların ve ekonomik sistemlerin doğa üzerindeki etkilerinin sorgulanması olduğunu belirtir. Yeşil spekülatif kurgu, kapitalist üretimin doğayla çatıştığını ve çevresel tahribata yol açtığını vurgular.

Ekodistopya

Şen-Sönmez (2020)'e göre, ekoeleştirici, ekokurgu ve ekodistopya kavramları birbirinden ayıramayacak kadar yakın anlamlar içerir. Ekokur-

gular, ekolojik bir bilinç ve ekoeleştirel bir bakış açısıyla yazılan metinlerdir. Ekodistopyalar ise gelecekte yaşanabilecek olası felaketler karşısında uyarı niteliği taşıyan ve günümüzdeki ekolojik krizlere dikkat çekerek, bilinçlenmenin ve harekete geçmenin önemini ortaya koyan ekokurgu eserlerdir. Ekodistopya, ekolojik bakış açısıyla mevcut dünyaya yönelik eleştirel bir yaklaşım sunan bir edebiyat türüdür. Bu türde, doğal yaşamın yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kaldığı ya da büyük ve ürkütücü değişimlere uğradığı kurgusal dünyalar tasvir edilir. Bu dönüşümlerin insanlık üzerinde yarattığı olumsuz etkiler anlatılarak, çevresel sorunlara dikkat çekilir (Durmaz-Aksu, 2019).

Tanrıtanır ve Karaman (2021)'a göre ekolojik bir kurguyla yazılan metinler, distopik metinlerle bir arada ele alınabilir. Çünkü ekolojik metinler insan müdahalelerinin gelecekteki olumsuz sonuçlarını anlatır. Yaşar ve Aygan (2024), ekodistopik kurguyu, ekokurgunun en yaygın kullanılan biçimi olarak ele alırken, ekodistopyaların yalnızca muhtemel çevre felaketlerini konu alan eserler olmadığını, eleştirel bir düşünme yöntemi sunarak günümüz koşullarını sorgulamayı öncellediğini vurgular. Ekodistopyalar, yaşamakta olan iklim krizini, teknolojiden kaynaklanan çevre sorunlarını, insanın doğadan uzaklaşarak doğayı dışsallaştırılmasını, yönetimlerin bu sorunlara karşı geliştirdiği politikaların yetersizliğini ele alır.

Dwyer (2010) ise distopik kurguları doğayı koruma umudunu yok edebileceği düşüncesiyle eleştirmektedir. Dwyer (2010)'e göre gerçek ekokurgu, kötüleşen çevre sorunlarını açığa çıkarır ve harekete geçildiği takdirde önlenebileceğini vurgular, umut vaat eder. Sahte ekokurgu ise doğaya dair umudun eksik olduğu, geleceğe dair korkulara dayanır.

Ekokurgunun Özellikleri

Ekoyazın, insan merkeziliğin reddi ve ekolojik merkezli görüşün kabulü ile ortaya çıkmıştır (Moore, 2014; Akt. Tanrıtanır ve Karaman, 2021). Yazılı bir tür olarak ekokurgunun özellikleri şunlardır (Ne'matillokizi, 2023):

- Ekokurgu, disiplinler arası ve bütünseldir: Ekokurgu, yalnızca doğal dünyaya duyulan ilgiyi ele almakla kalmaz aynı zamanda romantik, bilim kurgu, distopya, suç, dedektiflik gibi diğer anlatı türlerini de içerir.
- Ekokurgu kültürlerarası ve senkretiktir: Dünyanın dört bir yanındaki yazarların kaleme aldığı ekokurgu türündeki eserler, ortak doğa sorunlarına karşı, tüm sınırları, dilleri, etnik köken ve inançları aşan bir yaklaşım göstermektedir.

- Ekokurgu gelişmektedir: Dwyer (2010)'in rehberi, ilk mağara çizimlerinden, 21. yüzyıla kadar zaman içinde yüzlerce ekolojik kurgu örneği içermekte ve bu tür sürekli olarak gelişmeye devam etmektedir.

Ekokurguda Karakterler, Zaman ve Mekân

Ekokurguda insan, hem doğanın iyiliği için mücadele eden kurtarıcı, hem de kirliliğe neden olan ve zarar veren yıkıcı olarak çift yönüyle ele alınabilmektedir. Ekokurgu metinlerinde insanın doğayı kurtarabilmesi için gerekli olan adımlar, sınırlı kaynakların diğer canlılarla adil ve tasarruflu kullanımı, gezegendeki her şeyin insanlara ait olmadığı farkındalığı, geri dönüşüm ve atıkların değerlendirilmesi, ağaç dikme, suyun arıtılması, doğaya saygı duyma, diğer türleri sevme gibi konularla değerlendirilmektedir. Ekokurgu metinlerde doğa, insanlar tarafından manipülasyona uğrayan, mağdur edilen olarak ele alınırken, belirli bir mekân ve zaman yerine mesaj ön plandadır. Buna rağmen, insanın çevre üzerindeki olumsuz etkileri, uzun bir zaman içerisinde açığa çıkmaktadır. Bu nedenle yazar, insan merkezli eylemlerin doğa üzerindeki etkilerini ve sonuçlarını uzun vadede göstermeyi hedeflemektedir. Mekân, göller, ormanlar, nehirler özetle doğanın kendisi olarak ele alınmaktadır (Tanrıtanır ve Karaman, 2021). Dolayısıyla ekokurguda hareket noktası insanın temas ettiği yerler, yaşadığı zaman ve mekanlar söz konusu olur.

Ekokurgu, kurgu bir gelecekte ziyade yaşanmış ve gerçeklikle yakın bağı olan gerçekçi mekanlarda geçer. Gerçekçi ve sıradan ortamlarda geçen ekokurgu, günlük yaşamdan çok uzakmış gibi düşünülen iklim değişikliği gibi çevreyle ilgili konuları gündelik hayata indirgeyerek, bireylerin soyut bir felaket ile değil yaşanmış gerçekliklerle ve doğrudan etkilerle daha anlamlı bir bağ kurmasını sağlayabilir (Wood, 2022). Özetle ekokurgu metinlerde insan doğayı etkileyen ve ondan etkilenen olarak ele alınırken, günlük yaşamda karşılığı olan olaylar gerçekçi ve yaşanması muhtemel mekanlarda gelişir. Bu durum, bireylerin okudukları ile kendi yaşamları arasında bağlantılar kurarak, ekokurgunun amaçladığı doğa sevgisi ve çevre eylemlerinin gerçekleşebilmesine katkı sağlar.

Ekokurgunun Amacı

Ekokurgu, doğaya ilişkin farkındalık yaratmakla birlikte canlılar arasındaki birlikteliği, sağlıklı bir çevrede uyum içinde yaşanabileceğini ortaya koyarak doğaya karşı sevgi uyandırmayı amaçlamaktadır (Özdağ, 2011). Özdağ (2011)'a göre, “edebiyatın ve bilimin gücünü birleştirerek lirik bir eser ortaya koyan” ekokurgu yazarlarının çabaları, dünyanın geleceği, doğayı koruyan politikaların geliştirilmesi gibi alanlarda bilim

insanlarının çabaları kadar önemlidir. Çünkü edebi eserler, insan ruhuna hitap ederek, köklü bir değişim ve dönüşümü sağlayabilir.

Politik bir tür olarak ekokurgunun amacı, çevreyi ve çevreyle ilgili olayları ele alarak, halk içinde çevreciliğin yayılmasını sağlamaktır (Toska, 2017). Ekokurgu eserler yoluyla bilimsel veriler, ilgili literatürü takip etmeyen/edemeyen okurların zihninde yer eder, bilimsel verileri takip edebilenler için ise farklı bir bakış açısı edinme imkânı sağlar. Toska (2024), “bilimselleştirilmiş kurgu ve kurgusallaştırılmış bilim” diye ifade ettiği bu türün, yaşanan iklim krizine dair herhangi bir bilgi sahibi olmayan kimseler için bilgi ve farkındalık edinme fırsatı sağlayacağını belirtir.

Ekokurgu, çevresel farkındalığı artırmak, dünyaya karşı duyarlılığımızı yeniden canlandırmak ve geleceğe dair hayal gücümüzü şekillendirmek için etkili bir araçtır. Bilim, doğaya dair bilgi birikimimizi derinleştirirken, ekokurgu eserler doğa ile duygusal bir bağ kurmamızı sağlayarak, ekolojik bir farkındalık oluşturma konusunda daha güçlü bir etki yaratabilir. Ekolojik değerlerin farkına vararak çevreyi korumak ve çevreyle kurduğumuz ilişkiyi dönüştürmek için bir motivasyon kaynağı olabilir. Ekokurgular, insanların geçmişten bugüne yaşadığı korkular, hayal kırıklıkları ve endişeleri bir araya getirerek ortak hayal gücünün bir ürünü haline gelir. Bu sayede bizlere daha iyi bir gelecek için umut veren hayaller sunar (Grado, 2013).

Çevresel farkındalığı ve iklim eylemini kışkırtmayı amaçlayan yeni ve umut verici bir tür olarak ekokurgu, gezegenimizin şu anda karşı karşıya olduğu çevresel zorluklarla ilgili farkındalığı artırmada ve eyleme geçmeye ilham vermede önemli bir rol oynar (Davari ve Ghorbanpour, 2025). Son on yılda gelişme gösteren iklim kurgusu, genellikle okuyucuların potansiyel iklim geleceklerini hayal etmelerini sağlayarak ve onları iklim değişikliğinin ciddiyeti ve aciliyeti konusunda ikna ederek olumlu bir etki oluşturur (Schneider-Mayerson, 2018). Soğuk ve durağan verilerin etkili hale gelebilmesi için, onları duygusal bir anlam kazandırarak canlandırmak ve bunu başarmak için hikayelerin etkileyici gücünden yararlanmak gerekir (Marshall, 2014). Bu tür, çevreyle ilgili gerçek dünyadaki meseleleri doğrudan değil, metaforlar ve kurgular aracılığıyla okuyucuya sunarak, meselelerin derinlemesine düşünülmesini sağlar ve ideal bir geleceği anlatarak daha sürdürülebilir bir yaşam modeli önerir (Sykes, 2016).

Yaşar ve Aygan (2024)’a göre, edebiyat, sembolik ve kurgusal yönüyle, insan merkezci bakış açısına karşı ekosistemdeki tüm canlıların birbiriyle ilişkisini ele alarak insan ile doğa arasındaki ilişkiyi onarabilir. Bilimsel verilerin, raporların, makalelerin toplumları harekete geçiremediği

noktalarda, kurgusal metinler insanlara bir parçası oldukları ekosisteme dair sorumluluklarını hatırlatabilir. Sophia (2016), ekokurgunun, iklim değişikliğinin karmaşıklığını ve küresel etkilerini anlamada önemli bir rol oynayabileceğini belirtir. İklim değişikliği, geniş zaman ve mekân ölçekleri, görünmez etkileri ve karmaşık yapısı nedeniyle hem düşünsel hem de temsil açısından anlaşılması güç olabilecek soyut bir kavramdır. Ekokurgu, okuyucunun sorunu daha iyi anlamasını ve hayal gücünü bu konuda harekete geçirmesini sağlayarak, çevre politikaları ve bireysel eylemler için motivasyon kaynağı olabilir.

Bu bilgiler ışığında, ekokurgunun, soyut verileri kurgu yoluyla somutlaştırarak okuyucuların fikir ve duygu dünyasında bir karşılık bulmasını sağlamayı; çevre sorunlarının daha geniş kitleler tarafından anlaşılmasını, bireylerin farkındalık ve bilinç düzeylerinin artmasını ve çevre sorunlarının çözümünde sorumluluk almalarını sağlamayı amaçladığı ifade edilebilir.

Eğitimde ve İlkokul Eğitiminde Ekokurgu

Aslan (2015)'a göre, çocuk edebiyatında kurgu yoluyla çocuklara anlatmak istediklerini hissettirerek kalıcı izler bırakılabilir. Edebi metinlerin anlatım gücü korunarak insan faaliyetlerinin oluşturduğu çevresel sorunlar, kimyasal ve biyolojik silahların etkileri, çevre kirliliğine neden olan doğal süreçler, kaynakların sınırlılığı ve sürdürülebilir çevre anlayışı ele alınabilir. Oğuzkan (2021) çocukların ilkokul gibi erken yaşlarda doğa ile bağ kurarak doğaya sevgi ve saygı duyabileceğini, bu bağın kitaplar aracılığıyla geliştirilip güçlendirilebileceğini, doğa konulu metinlerin, çocukların doğayı daha yakından tanımalarını, kendilerini doğanın bir parçası olarak görmelerini sağlayacağını ifade etmiştir.

Zynda (2007), hikayelerin çevre eğitiminde güçlü bir araç olarak kullanılabilmesi için çocuk kitabı yazar ve çizerlerinin didaktik bir mesaj vermekten öte hikâye ve karaktere odaklanması gerektiğini belirtmiştir. Amaç çocuğun gözünden doğaya bakmak, onun bakış açısı ve duygularının neler olabileceğine dair bir bakış açısı geliştirmek olmalıdır. Ekokurgu türündeki çocuk kitaplarında, doğanın kurgudaki rolü, kahramanların doğaya bakış açısı ve çevre sorunlarının yazar tarafından nasıl ele alındığı, çevre bilincini desteklemek, çevre sorunlarını fark etmek ve çevreye yönelik bir tutum ve değer geliştirmek için çok önemlidir. Çocuk bu metinleri okuyarak kahramanlarla duygusal bir bağ kurar. Bu bağ onun çevreyi tanımmasını, sevmesini ve bilinçlenmesini sağlar (Bulut ve Şimşek, 2022). Bu bilinçle oluşturulmuş hikayeler, doğa ile uyum içinde yaşamının farklı yollarını keşfetmeyi sağlar. Üstelik bu tek anlatı ile sınırlı kalmaz, farklı özelliklere sahip birçok karakterin gözünden doğayla

yeniden ilişki kurma biçimi de sunabilir (Ulu-Aslan ve Baş, 2020). İlkokulda Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler gibi bu konuların içinde ele alındığı derslerde çocuğun ilgisini çeken ekokurgu ürünlerden yararlanılması önemle önerilir.

İlkokulda Okutulabilecek Ekokurgu Eserler

İçerik olarak çevreyi tanıtan, çevre sorunlarına duyarlılığı arttıran ve sorunlara çözüm üretmek için düşündüren edebi eserler ilkokulda kullanılabilir. Bu eserlerin örnekleri kolaylıkla bulunabilir. Bunlardan bazıları; “Bisküvi Kutusundaki Martı”, “Ağaçlarımıza Ne Oldu?”, “Böcekler için İlk Yardım Merkezi”, “Havva ile Kaplumbağa”, “Dedem Bir Kiraz Ağacı” şeklinde sıralanabilir. Ayrıca bu eserlere; “Cadı Burunlu Fabrika”, “Denizin Altını Merak Eden Vapur”, “Çöp Kafalı Çocuk”, “Park Yiyen Robot”, “Buruşuk Kağıt Parçası”, “Ormandaki Apartman”, “Bana Bir Rüya Ver”, “Karanlıktan Korkan Çocuk” gibi eserler de eklenebilir. Çevre temalı bu eserler ilkokula uygun farklı yöntemler ile birlikte kullanılarak çevreye olumlu tutum geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aslan, C. (2015). *Çocuk edebiyatı yapılarının çevre sorunlarını yansıttığı bağlamında incelenmesi*. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1818-1852. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3482>
- Buell, L. (1996). *The environmental imagination: Thoreau, nature writing, and the formation of American culture*. Belknap Press.
- Bulut, F., ve Şimşek, Ş. (2022). *Çocuk Edebiyatı ve Çevresel Bilinç*. Ed. Funda Bulut ve Şahin Şimşek. *Çocuk Edebiyatı içinde* (ss. 113-138). Ankara: Akademisyen Kitabevi
- Carson, R. (1962). *Sessiz bahar* (Çev. Ç. Güler). Palme Yayıncılık.
- Chattopadhyay, S. (2022). *Report on add-on course on eco fiction*. Raja Peary Mohan College Department of Bengali, Uttarpara, Hooghly.
- Çoban, A., Hamamcı, C., ve Keleş, R. (2009). *Çevre politikası*. İmge Kitabevi.
- Davari, H., & Ghorbanpour, A. (2025). *Raising environmental awareness and inspiring action through ecofiction: Writing Ecofiction: Navigating the challenges of environmental narrative by Kevan Manwaring, Cham, Palgrave Macmillan*. *Environmental Communication*, 1–5. <https://doi.org/10.1080/17524032.2024.2448253>
- Dinç, D., ve Çeken, K. Ş. (2023). Antroposen çağında sanat ve ekolojik farkındalık: Eko-didaktik söylemleri ile Angela Pozzi. *The Journal of Academic Social Sciences*, 138(138), 136–149. <https://doi.org/10.29228/asos.68780>
- Dönmez, E. (2021). Turgay Fişekçi'nin şiirlerine ekoeleştirel yaklaşım. *Edebi Eleştiri Dergisi*, 5(2), 301-329.
- Durmaz-Aksu, E. (2019). Hukuka güvenebilir miyiz? Ekolojik distopyalar ve gerçek felaketler. *Hukuk Kuramı*, 6(2), 1-21.
- Dwyer, J. (2010). *Where the wild books are: A field guide to ecofiction*. University of Nevada Press.
- Efe, R., Soykan, A., Cürebal, İ., ve Sönmez, S. (2008). *Türkiye'de doğal ortam bozulmasına antroposen açısından bakış*. TÜCAUM V. Ulusal Coğrafya Sempozyumu (16-17 Ekim 2008) Bildiriler Kitabı.
- Ergin, M., ve Dolcerocca, Ö. N. (2016). Edebiyata ekoeleştirel yaklaşımlar: Ekoşiir ve elif sofya. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (36), 297-314. <https://doi.org/10.21497/sefad.285241>
- Grado, T. R. (2013). *La Eco-Ficción como materia no-visible del paisaje: aspectos de la construcción utópica de la naturaleza*. (n.d.).
- Levin, J. (2011). *Contemporary ecofiction*. In L. Cassuto, C. V. Eby, & B. Reiss (Eds.), *The Cambridge history of the American novel*, 4(pp. 68–85). Cambridge University Press.
- Marshall, G. (2014, July 29). Climate fiction will reinforce existing views. *The New York Times*. <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2014/07/29/will-fiction-influence-how-we-react-to-climate-change/climate-fiction-will-reinforce-existing-views>

- Milburn, C. (2012). Greener on the other side: Science fiction and the problem of green nanotechnology. *Configurations*, 20(1), 53–87. <https://doi.org/10.1353/con.2012.0008>
- Murphy, P. D. (2009). *Ecocritical explorations in literary and cultural studies*. Lexington Books.
- Ne'matillokizi, K. N. (2023). The examples of setting in the eco-fiction novels by american writer mary alice monroe. *International Journal on Integrated Education*, 6(4), 269-276.
- Oppermann, S. (2012). *Ekoeleştiri: Çevre ve edebiyat*. Phoenix Yayınevi.
- Özdağ, U. (2011). *Sessiz Bahar'dan sonra ses getiren elli yıl: Kadın, çevre, sağlık. Edebiyat Fakültesi Dergisi / Journal of Faculty of Letters*, 28(2), 179-199.
- Schneider-Mayerson, M. (2018). The influence of climate fiction: An empirical survey of readers. *Environmental Humanities*, 10(2), 473–500. <https://doi.org/10.1215/22011919-7156848>
- Solnick, S. (2017). Anthropocene fictions: The novel in a time of climate change, by Adam Trexler. *Green Letters*, 21(1), 93–95. <https://doi.org/10.1080/14688417.2017.1283800>
- Sophia, D. (2016). *Eco-Fiction: Bringing climate change into the imagination*, University of Exeter.
- Stadler, J. (1971). *Eco-fiction*. Washington, DC: Washington Square Press.
- Sykes, T. (2016). *Fantastic metabolisms: A materialist approach to modern Eco-speculative fiction*. In A Global History of Literature and the Environment (pp. 218–234). Cambridge University Press.
- Şen-Sönmez, Ü. (2020). *Bir Ekodistopya Olarak Köpekli Çocuklar Gecesi'nde Ekomarksızmin İzleri*. Istanbul University Faculty of Letters Journal of Turkish Language and Literature. <https://doi.org/10.26650/tuded2020-0009>
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı, edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, CX (780), 12-31.
- Tanrıtanır, B. C., ve Karaman, F. (2021). *Ecology dystopia and fictionalization*. Ankara: İKSAD Yayınevi.
- Toska, S. (2017). *Ekokurgu: Ekolojik sorunların çözüm yolu olarak edebiyat*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Toska, S. (2024). Antroposen çağda iklim değişikliği anlatıları: Kurgusallaştırılmış bilim bilimselleştirilmiş kurgu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 1113–1130. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1441384>
- Trexler, A., & Johns-Putra, A. (2011). Climate change in literature and literary criticism: Climate change in literature and literary criticism. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Climate Change*, 2(2), 185–200. <https://doi.org/10.1002/wcc.105>
- Ulu-Aslan, E., ve Baş, B. (2020). *Çocuk Edebiyatında “Doğa”nın Keşfi ve “İnsan”ın Gelişimi. Türkçe Eğitimine Adanan Bir Ömür Dr. Asiye Duman'a Armağan içinde* (ss. 239–260).

- Wood, N. (2022). Realism in eco fiction: Climate change and the short story cycle. *Social Alternatives*, 41(3), 43-47.
- Yaşar, E. E. B., ve Aygan, T. (2024). *Dawn King'in foxfinder ve beth steel'in ditch oyunlarında ekodistopik izlekler. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 1215-1233. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1455500>
- Yazgünoğlu, K. C. (2022). *İklimkurgu: İklim değişikliği, Antroposen'in poetikası ve ekoeleştirel izler*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Zynda, D. (2007). *Are environmental education picture books appropriate for elementary-school children: A content analysis*. A Master's Paper for the M.S. in L.S degree.



Bölüm 7

KIMYA ÖĞRETİMİNDE DUYUŞSAL ALAN VE MOTİVASYON

Doç. Dr. Engin MEYDAN¹

1. Giriş

Kimya eğitimi, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir disiplindir. Ancak bu süreç yalnızca bilişsel alanla sınırlı değildir; öğrencilerin duyuşsal boyutu, yani duygusal, tutumsal ve motivasyonel özellikleri de öğrenme üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Gagne, 1985). Duyuşsal alan, öğrencilerin kimyaya karşı ilgisi, tutumları, öz-yeterlik algısı ve öğrenmeye yönelik değerleri gibi bileşenleri içerir ve öğrenme sürecinin kalıcı ve etkili olmasını destekler. Motivasyon ise, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını yönlendiren temel bir unsur olarak, öğrenme hedeflerine ulaşmada kritik bir rol oynar (Ryan & Deci, 2000).

Kimya dersleri genellikle soyut kavramları ve deneysel süreçleri içerdiği için öğrencilerin bilişsel yükü yüksek olabilir. Bu noktada duyuşsal alan ve motivasyon, öğrencilerin derslerde aktif rol almasını, deneysel etkinliklere katılımını ve kavramsal öğrenmeyi destekler. Araştırmalar, öğrencilerin kimya dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve motivasyonlarının yüksek olması durumunda akademik başarılarının da arttığını göstermektedir (Bong, 2001; Pintrich, 2003). Özellikle laboratuvar çalışmaları ve proje tabanlı öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin motivasyonu ve tutumu, deneysel uygulamalardan maksimum faydayı sağlamaları için kritik bir ön koşuldur.

Duyuşsal alanın kimya eğitiminde incelenmesi, öğretim stratejilerinin tasarımını ve öğretmenlerin pedagojik yaklaşımını doğrudan etkiler. Örneğin, bir öğrenci laboratuvar çalışmasında başarısız olduğunda, olumsuz bir tutum ve motivasyon düşüklüğü gelişebilir. Bu durum, öğrencinin sonraki deneylerdeki katılımını ve öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebilir (Schunk & DiBenedetto, 2020). Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin duyuşsal boyutlarını gözlemlemesi ve bu boyutu destekleyen stratejiler geliştirmesi önemlidir.

Motivasyon, içsel ve dışsal olarak iki temel boyutta ele alınabilir. İçsel motivasyon, öğrencilerin öğrenmeyi kendi ilgisi, merakı veya kişisel tatmin için gerçekleştirmesini ifade ederken, dışsal motivasyon, ödüller, sınav başarıları veya diğer dışsal faktörlerden kaynaklanır. Kimya öğretiminde, içsel motivasyonu destekleyen yaklaşımlar, öğrencilerin kimyayı keşfetmeye yönelik meraklarını artırırken, dışsal motivasyon stratejileri, başarıyı ödüllendiren veya değerlendiren sistemler aracılığıyla öğrenme sürecini teşvik eder. Her iki motivasyon türü de öğrencilerin öğrenme süreçlerinde dengeli bir şekilde ele alınmalıdır (Deci & Ryan, 1985).

Kimya öğretiminde duyuşsal alanın geliştirilmesi, sadece öğrencilerin akademik başarısını artırmakla kalmaz, aynı zamanda onların bilimsel

düşünme becerilerini, problem çözme yeteneklerini ve laboratuvar uygulamalarına olan ilgilerini de güçlendirir (Pekrun, 2006). Ayrıca öğrencilerin öz-yeterlik algısı, kimya dersine olan güvenleri ve akademik dayanıklılıkları ile doğrudan ilişkilidir. Öz-yeterliği yüksek öğrenciler, zorlu deneysel görevlerde daha fazla çaba gösterir ve başarısızlık durumunda daha kolay toparlanır (Bandura, 1997).

Araştırmalar, duyuşsal alan ve motivasyonun öğretim stratejileri ile güçlü bir etkileşimi olduğunu göstermektedir. Örneğin, aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme, problem çözme odaklı ve proje tabanlı yaklaşımlar, öğrencilerin motivasyonunu artıran ve kimyaya karşı olumlu tutum geliştiren pedagojik yöntemler olarak öne çıkmaktadır (Prince, 2004). Bu stratejiler, öğrencilerin ders içi katılımını artırmakla kalmaz, aynı zamanda onların kimya ile duygusal bağ kurmalarını da destekler.

Öğretmenlerin rolü, öğrencilerin duyuşsal alanını geliştirmede oldukça kritiktir. Öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu gözlemlemesi, bireysel farklılıklara göre stratejiler geliştirmesi ve olumlu öğrenme ortamı oluşturması, öğrencilerin kimya öğrenme sürecinde daha etkin olmalarını sağlar (Guskey, 2002). Ayrıca, öğretmenlerin kendi motivasyon ve tutumları da öğrencilerin duyuşsal tepkilerini etkiler. Bu nedenle PD programlarında öğretmenlerin duyuşsal farkındalıklarının artırılması, motivasyonu destekleyici öğretim tasarımlarının benimsenmesi önemlidir.

Sonuç olarak, kimya öğretiminde duyuşsal alan ve motivasyon, öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme süreçlerinin kalitesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu bölümde, duyuşsal alanın tanımı, motivasyon kuramları ve kimya eğitimindeki rolü ele alınarak, öğretim stratejileri ve pedagojik yaklaşımların bu boyutu destekleyecek şekilde tasarlanması gerekliliği vurgulanmaktadır. Gelecek alt bölümlerde ise kimya öğretiminde duyuşsal alanın işlevi, motivasyonu artırma stratejileri, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile karşılaşılan zorluklar ve politika önerileri detaylandırılacaktır.

2. Kuramsal Çerçeve

Duyuşsal alan ve motivasyon, kimya öğretiminde öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamak ve optimize etmek için temel bir çerçeve sunar. Duyuşsal alan, Bloom'un (1956) eğitim hedefleri sınıflamasında bilişsel ve psikomotor alanlardan ayrı olarak tanımlanmış ve öğrencilerin tutum, değer, ilgi ve duygusal tepkilerini kapsamaktadır. Kimya eğitimi bağlamında duyuşsal alan, öğrencilerin kimyaya karşı tutumları, laboratuvar çalışmalarına katılım motivasyonu, öz-yeterlik algısı ve derse yönelik ilgi düzeyi gibi boyutları içerir (Pekrun, 2006).

2.1 Duyuşsal Alanın Boyutları

Duyuşsal alanın temel boyutları; tutum, değerler, ilgi ve öz-yeterlik olarak sınıflandırılabilir. Tutum, öğrencilerin kimyaya ilişkin olumlu veya olumsuz duygusal eğilimlerini ifade eder. Olumlu tutum, öğrencilerin derse katılımını ve öğrenme motivasyonunu artırırken, olumsuz tutum, kaygı ve motivasyon düşüklüğüne yol açabilir (McGlynn, 1991). Değerler, öğrencilerin kimyayı öğrenmeyi ne kadar önemli buldukları ile ilgilidir. Dersin günlük yaşam ve kariyerle ilişkisini anlamak, öğrencilerin öğrenmeye yönelik değer algısını güçlendirir. İlgi, öğrencilerin kimya dersine veya deneysel etkinliklere karşı gösterdikleri merak ve dikkat düzeyini ifade eder. Öz-yeterlik ise Bandura'nın (1997) tanımıyla, öğrencilerin belirli görevleri başarma konusundaki inançlarını kapsar ve öğrenme sürecindeki çaba ve dayanıklılığı doğrudan etkiler.

2.2 Motivasyon Kuramları

Kimya eğitiminde motivasyon, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını yönlendiren temel bir faktördür. Motivasyon kuramları, öğrencilerin öğrenme davranışlarını açıklamak ve etkili öğretim stratejileri geliştirmek için kullanılır.

2.2.1 İçsel ve Dışsal Motivasyon

Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilen öz-belirlenim teorisi, motivasyonu içsel ve dışsal olmak üzere iki temel boyutta ele alır. İçsel motivasyon, öğrencilerin öğrenmeyi kendi ilgisi ve merakı doğrultusunda gerçekleştirmesini ifade ederken, dışsal motivasyon, ödüller, notlar veya sınav başarısı gibi dışsal faktörlerden kaynaklanır. Kimya derslerinde, içsel motivasyonu artırmak, öğrencilerin keşfetme merakını destekler ve laboratuvar çalışmalarına aktif katılım sağlar (Deci ve Ryan 1985).

2.2.2 Beklenti-Değer Teorisi

Wigfield ve Eccles (2000) tarafından geliştirilen beklenti-değer teorisi, öğrencilerin akademik başarıya yönelik beklentileri ile öğrenmeye verdikleri değer arasındaki etkileşimi açıklar. Öğrenciler, görevleri başarma konusunda yüksek beklentiye sahip olduklarında ve bu görevleri değerli bulduklarında, motivasyonları artar. Kimya derslerinde laboratuvar projeleri veya problem çözme etkinlikleri, öğrencilerin bu beklenti-değer ilişkisini deneyimlemelerini sağlar (Wigfield ve Eccles 2000).

2.2.3 Öz-Yeterlik ve Özgüven

Bandura (1997), öz-yeterlik kavramıyla, öğrencilerin kendi yeteneklerine olan güvenlerini vurgular. Kimya öğreniminde yüksek öz-yeterliğe

sahip öğrenciler, zorlu deneyler veya kavramsal sorular karşısında daha dirençli olur ve başarıya ulaşmak için daha fazla çaba gösterirler. Düşük öz-yeterlik algısı ise kaygı ve motivasyon eksikliğine yol açabilir (Bandura 1997).

2.3 Kimya Eğitiminde Duyuşsal Alan ve Motivasyonun Rolü

Kimya dersleri, soyut kavramlar ve deneysel süreçleri içerdiği için, duyuşsal alan ve motivasyon öğrencilerin akademik başarısını doğrudan etkiler. Araştırmalar, motivasyonu yüksek ve olumlu tutum geliştirmiş öğrencilerin kimya derslerinde daha başarılı olduklarını ve deneysel etkinliklere daha etkin katıldıklarını göstermektedir (Bong, 2001).

Duyuşsal alan ve motivasyonun pedagojik bağlamda önemi, öğretim stratejilerinin tasarımında da kendini gösterir. Aktif öğrenme, proje tabanlı öğrenme, problem çözme odaklı yaklaşım ve işbirlikli öğrenme stratejileri, öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve olumlu tutum geliştirmek için etkili yöntemlerdir (Prince, 2004). Ayrıca laboratuvar çalışmaları ve simülasyonlar, öğrencilerin kimya ile duygusal bağ kurmalarını ve öğrenmeye yönelik meraklarını destekler (Schunk & DiBenedetto, 2020).

2.4 Öğretmenlerin Rolü

Öğretmenler, öğrencilerin duyuşsal alan ve motivasyonlarını geliştirmede merkezi bir rol oynar. Guskey (2002), öğretmenlerin öğrencilerin motivasyon düzeylerini gözlemlemesi, bireysel farklılıklara göre stratejiler geliştirmesi ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturmasının önemini vurgular. Kimya öğretmenleri, öğrencilerin kaygılarını azaltacak, başarıyı görünür kılacak ve içsel motivasyonu artıracak pedagojik yöntemler benimsemelidir. Ayrıca öğretmenlerin kendi tutum ve motivasyonları, öğrencilerin duyuşsal tepkilerini şekillendirir ve öğrenme sürecinin kalitesini etkiler (Guskey, 2002).

3. Kimya Öğretiminde Duyuşsal Alanın Rolü

Kimya eğitimi, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmekle kalmayıp, duyuşsal boyutlarını da önemli ölçüde etkiler. Duyuşsal alan, öğrencilerin kimyaya karşı tutumları, ilgileri, değer algıları ve öz-yeterlik inançlarını kapsayan bir kavramdır ve öğrenme süreçlerinin kalitesini doğrudan belirler (Pekrun, 2006). Kimya derslerinin soyut kavramlar, deneysel etkinlikler ve laboratuvar çalışmaları içermesi, duyuşsal alanın önemini daha da artırmaktadır.

3.1 Tutum ve Akademik Başarı

Öğrencilerin kimya dersine karşı geliştirdiği tutum, hem motivasyonlarını hem de akademik başarılarını etkiler. Olumlu tutum geliştiren öğrenciler, ders materyallerine daha fazla dikkat eder, laboratuvar uygulamalarına aktif katılır ve kavramsal öğrenmede daha başarılı olur. Öte yandan olumsuz tutum, kaygı, öğrenmeden kaçınma ve motivasyon düşüklüğüne yol açabilir. Özellikle kimya gibi deneysel temelli derslerde, öğrencilerin deney yapmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmesi, öğrenme fırsatlarının kaçırılmasına ve öğrenme hedeflerinin gerçekleşmesine neden olur (McGlynn, 1991).

3.2 İlgi ve Katılım

Öğrencilerin kimya dersine yönelik ilgisi, öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik eden kritik bir faktördür. İlgi düzeyi yüksek öğrenciler, deneysel etkinliklere, proje tabanlı öğrenme görevlerine ve laboratuvar çalışmalarına daha fazla zaman ayırır. Bu durum, öğrencilerin kavramsal anlayışını derinleştirir ve bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasını destekler (Bong, 2001). İlgi, aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu artıran bir tetikleyici olarak işlev görür; öğrenciler, kendilerini merak ettikleri konularla ilişkilendirdiklerinde öğrenme sürecine daha fazla yatırım yapar.

3.3 Öz-Yeterlik ve Kimya Öğrenimi

Bandura (1997) tarafından tanımlanan öz-yeterlik, öğrencilerin belirli görevleri başarıyla tamamlama konusundaki inançlarını ifade eder. Kimya dersinde yüksek öz-yeterliğe sahip öğrenciler, zorlu deneyler, formül uygulamaları ve problem çözme görevlerinde daha fazla çaba gösterir ve başarısızlık durumlarında daha çabuk toparlanırlar. Öz-yeterliği düşük öğrenciler ise deneysel görevlerden kaçınabilir ve motivasyon eksikliği yaşayabilir. Bu nedenle, kimya öğretiminde öğrencilerin öz-yeterlik algısını güçlendirecek destekleyici stratejiler geliştirmek kritik öneme sahiptir (Bandura, 1997).

3.4 Duyuşsal Alan ve Laboratuvar Etkinlikleri

Laboratuvar çalışmaları, kimya eğitiminin merkezinde yer alır ve öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal alanını etkiler. Laboratuvar etkinlikleri, öğrencilerin deney yapma, gözlem yapma, hipotez geliştirme ve sonuçları yorumlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ancak bu süreç, öğrencilerin kaygı ve stres seviyelerine bağlı olarak değişebilir. Pekrun (2006) tarafından geliştirilen kontrol-değer teorisi, öğrencilerin başarıya yönelik duyuşsal tepkilerinin, görev değer algısı ve kontrol hissi

ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, laboratuvar uygulamalarında öğrencilerin motivasyonunu artıracak, kaygılarını azaltacak ve öz-yeterliklerini destekleyecek stratejiler uygulanmalıdır (Pekrun 2006).

3.5 Duyuşsal Alanın Öğretim Stratejilerine Etkisi

Duyuşsal alan, öğretim stratejilerinin tasarımında belirleyici bir rol oynar. Örneğin, problem çözme odaklı öğrenme, işbirlikli öğrenme ve proje tabanlı etkinlikler, öğrencilerin kimya dersine olan ilgisini ve motivasyonunu artırır (Prince, 2004). Aktif öğrenme ortamları, öğrencilerin kimyayı keşfetmelerine ve ders materyallerine duygusal olarak bağlanmalarına olanak sağlar. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin duygusal tepkilerini gözlemleyip gerekli geribildirimleri sağlaması, öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesini destekler (Schunk & DiBenedetto, 2020).

3.6 Karşılaşılan Zorluklar

Duyuşsal alanın kimya öğretiminde rolü güçlü olsa da, çeşitli engellerle karşılaşılabilir. Öğrenciler arasında motivasyon, ilgi ve tutum açısından farklılıklar bulunabilir; bazı öğrenciler derslere karşı düşük ilgi gösterebilir veya laboratuvar uygulamalarında kaygı yaşayabilir. Sınav odaklı eğitim sistemi, öğrencilerin yaratıcı ve deneysel öğrenme süreçlerine katılımını sınırlayabilir. Ayrıca öğretmenlerin duyuşsal farkındalık ve motivasyon stratejileri konusunda yeterli eğitime sahip olmaması, öğrencilerin öğrenme sürecindeki duyuşsal gelişimini olumsuz etkileyebilir.

3.7 Genel Değerlendirme

Kimya öğretiminde duyuşsal alan, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin kalitesini belirleyen kritik bir bileşendir. Tutum, ilgi, değer ve öz-yeterlik gibi bileşenler, öğrencilerin motivasyonunu şekillendirir ve akademik başarı ile doğrudan ilişkilidir. Laboratuvar çalışmaları ve deneysel etkinlikler, duyuşsal alanın güçlenmesine katkı sağlar; ancak öğretmenlerin bilinçli stratejiler uygulaması gerekir. Etkili öğretim stratejileri, öğrencilerin motivasyonunu artırırken, kaygı ve olumsuz tutumların önüne geçer ve öğrenme sürecinin verimliliğini yükseltir.

4. Motivasyonu Artırmaya Yönelik Öğretim Stratejileri

Kimya eğitiminde öğrencilerin motivasyonunu artırmak, öğrenme sürecinin kalitesini ve öğrencilerin akademik başarısını doğrudan etkileyen kritik bir unsurdur. Motivasyon, öğrencilerin ders materyallerine ilgilerini sürdürmelerini, laboratuvar uygulamalarına aktif katılmalarını ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlar (Ryan & Deci,

2000). Bu nedenle öğretmenler, motivasyonu destekleyen öğretim stratejilerini bilinçli bir şekilde planlamalı ve uygulamalıdır.

4.1 Aktif Öğrenme Yaklaşımları

Aktif öğrenme, öğrencilerin dersin merkezine yerleştirildiği, öğrenme sürecine aktif katılımın sağlandığı bir pedagojik yaklaşımdır. Kimya derslerinde aktif öğrenme stratejileri, öğrencilerin deney yapma, problem çözme, tartışma ve işbirlikçi etkinliklerle ders içi katılımını artırır. Örneğin, laboratuvar çalışmaları ve simülasyonlar, öğrencilerin kavramları deneyimlemelerini sağlayarak öğrenme sürecini daha etkileşimli hâle getirir. Aktif öğrenme, öğrencilerin içsel motivasyonunu artırmak ve ders materyaline karşı ilgiyi güçlendirmek için etkili bir yöntemdir (Prince, 2004).

4.2 Proje ve Problem Tabanlı Öğrenme

Proje tabanlı ve problem çözme odaklı öğrenme, öğrencilerin gerçek dünya problemlerini çözmek için bilgi ve becerilerini kullanmalarını teşvik eder. Bu yöntemler, öğrencilerin kimyaya karşı ilgi ve değer algısını artırır, aynı zamanda öz-yeterlik algısını güçlendirir (Hmelo-Silver, 2004). Öğrenciler, projeler aracılığıyla araştırma yapar, hipotez geliştirir ve sonuçları değerlendirir. Bu süreç, öğrencilerin motivasyonunu artırarak derse daha aktif katılmalarını sağlar.

4.3 İşbirlikli Öğrenme ve Grup Çalışmaları

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin grup içi etkileşim yoluyla bilgi paylaşımı ve ortak problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Kimya eğitiminde grup çalışmaları, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine ve deneysel görevlerde birbirini desteklemelerine olanak tanır (Johnson & Johnson, 2009). Grup çalışmaları, öğrencilerin sosyal motivasyonunu güçlendirir ve derse karşı olumlu duyuşsal tepkiler geliştirmelerini sağlar.

4.4 Geribildirim ve Başarıyı Görünür Kılma

Öğrencilerin motivasyonunu artıran önemli bir faktör, düzenli ve yapıcı geribildirimdir. Öğretmenler, öğrencilerin başarılarını görünür kılarak öz-yeterlik algısını güçlendirebilir ve motivasyonlarını artırabilir. Kimya derslerinde laboratuvar raporları, proje değerlendirmeleri ve sözlü geribildirimler, öğrencilerin öğrenme sürecindeki ilerlemelerini takip etmelerine ve eksikliklerini gidermelerine yardımcı olur (Hattie & Timperley, 2007).

4.5 Teknoloji Destekli Öğrenm

Dijital araçlar ve simülasyonlar, öğrencilerin kimya kavramlarını görselleştirmelerini ve deneysel süreçleri güvenli bir ortamda deneyimlemelerini sağlar. Sanal laboratuvar uygulamaları, artırılmış gerçeklik ve çevrim içi interaktif platformlar, öğrencilerin ders içi katılımını artırarak motivasyonu güçlendirir (Mishra & Koehler, 2006). Teknoloji, aynı zamanda öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun materyaller sunarak bireysel motivasyonu destekler.

4.6 Öğrencilerin İlgi ve Merakını Hedefleyen Stratejiler

Motivasyonu artırmanın bir diğer yolu, öğrencilerin ilgi ve merakını doğrudan hedefleyen pedagojik yaklaşımlardır. Kimya öğretmenleri, güncel bilimsel gelişmeleri ders içeriklerine dahil ederek öğrencilerin dersle duygusal bağ kurmasını sağlayabilir. Ayrıca laboratuvar deneylerinde gerçek yaşam problemleri veya güncel teknolojik uygulamalar kullanmak, öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgilerini artırır (Schunk & DiBenedetto, 2020).

4.7 Genel Değerlendirme

Özetle, kimya öğretiminde motivasyonu artırmaya yönelik stratejiler, öğrencilerin ders materyaline aktif katılımını sağlamak, öz-yeterliklerini geliştirmek ve duyuşsal alanlarını güçlendirmek için önemlidir. Aktif öğrenme, proje ve problem tabanlı yaklaşımlar, işbirlikli öğrenme, teknoloji entegrasyonu ve düzenli geribildirim, öğrencilerin motivasyonunu artıran etkili yöntemlerdir. Öğretmenlerin bu stratejileri bilinçli bir şekilde kullanmaları, öğrencilerin kimya dersinde hem akademik hem de duyuşsal olarak başarılı olmalarını sağlar.

5. Ölçme ve Değerlendirme

Kimya eğitiminde öğrencilerin duyuşsal alan ve motivasyonunu destekleyen öğretim stratejilerinin etkinliğini değerlendirmek, eğitim sürecinin kalitesini artırmak açısından kritik bir adımdır. Ölçme ve değerlendirme, yalnızca öğrencilerin akademik başarısını belirlemekle kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin motivasyon düzeylerini, tutumlarını, ilgilerini ve öz-yeterlik algılarını anlamak için de önemli veriler sağlar (Pintrich, 2003). Bu bağlamda, hem geleneksel hem de modern ölçme araçları, öğrencilerin duyuşsal boyutlarını kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için kullanılabilir.

5.1 Duyuşsal Alanın Ölçülmesi

Duyuşsal alanın ölçülmesi, öğrencilerin kimya dersine karşı tutumları, ilgileri, değer algıları ve öz-yeterlik inançları hakkında bilgi toplamak amacıyla gerçekleştirilir. Bu amaçla en yaygın kullanılan araçlar arasında anketler, tutum ölçekleri, motivasyon envanterleri ve öz-yeterlik ölçekleri bulunur (McGlynn, 1991). Örneğin, Kimya Tutum Ölçeği (Chemistry Attitude Survey) öğrencilerin kimyaya yönelik olumlu veya olumsuz tutumlarını belirlemek için kullanılabilir. Benzer şekilde, öz-yeterlik ve motivasyon envanterleri, öğrencilerin ders başarısına yönelik inançlarını ve öğrenme sürecine katılım düzeylerini ölçer (Bong, 2001).

5.2 Ölçme Araçlarının Tasarımı ve Kullanımı

Ölçme araçlarının tasarımında dikkat edilmesi gereken en önemli husus, geçerlilik ve güvenilirliktir. Araştırmalar, öğrencilerin motivasyon ve duyuşsal özelliklerini ölçen ölçeklerin, akademik başarıyla anlamlı ilişkiler ortaya koyduğunu göstermektedir. Ölçme araçları, dersin içeriğine ve öğrencilerin seviyesine uygun olarak hazırlanmalı ve düzenli aralıklarla uygulanmalıdır. Ölçme sonuçları, öğretmenlere öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme, öğretim stratejilerini gözden geçirme ve bireysel müdahaleler planlama imkânı sağlar (Pekrun, 2006).

5.3 Formatif ve Summatif Değerlendirme

Öğrencilerin motivasyon ve duyuşsal gelişimini izlemek için hem formatif hem de summatif değerlendirme yöntemleri kullanılabilir. Formatif değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca bilgi ve duyuşsal gelişimlerini takip etmeyi amaçlar ve geri bildirim sağlamada etkilidir. Laboratuvar çalışmaları, proje raporları, sunumlar ve sınıf içi tartışmalar, formatif değerlendirme için uygun araçlardır. Summatif değerlendirme ise öğrencilerin belirli bir dönemdeki başarılarını ölçmek için kullanılır ve sınavlar, testler ve final projeleri bu amaçla uygulanabilir. Her iki değerlendirme türü, öğrencilerin motivasyonunu artıracak şekilde yapılandırıldığında, öğrenme sürecine olumlu katkı sağlar (Black & Wiliam, 1998).

5.4 Öğrenci Geri Bildirimi ve Yansıtma

Öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin geri bildirimleri toplamak, motivasyon ve duyuşsal alanın değerlendirilmesinde önemli bir araçtır. Öğrenciler, derslerde karşılaştıkları zorlukları, motivasyonlarını etkileyen faktörleri ve öğretim stratejilerine yönelik önerilerini paylaşabilirler (Hattie & Timperley, 2007). Bu geri bildirimler, öğretmenlerin öğrenci odaklı pedagojik kararlar almasına yardımcı olur ve öğretim sürecinin

sürekli iyileştirilmesini sağlar. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yansıtmaması, öz-yeterlik algılarını güçlendirir ve motivasyonu artırır.

5.5 Dijital Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Günümüzde dijital araçlar, öğrencilerin motivasyon ve duyuşsal alanını değerlendirmede etkin bir rol oynamaktadır. Çevrim içi anketler, etkileşimli sınavlar ve dijital portfolyolar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip etmek ve motivasyon düzeylerini analiz etmek için kullanılabilir (Mishra & Koehler, 2006). Dijital değerlendirme araçları, hem öğretmenler hem de öğrenciler için anlık geri bildirim sağlar ve öğretim sürecinin bireyselleştirilmesine imkân tanır.

5.6 Genel Değerlendirme

Özetle, ölçme ve değerlendirme, kimya eğitiminde duyuşsal alan ve motivasyonu destekleyen pedagojik süreçlerin vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğrencilerin tutum, ilgi, değer algısı ve öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, öğretmenlerin öğretim stratejilerini optimize etmelerini sağlar. Formatif ve summatif değerlendirme yöntemleri ile dijital araçların etkin kullanımını, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırır ve motivasyonlarını güçlendirir. Etkili ölçme ve değerlendirme, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal gelişimini destekleyerek kimya eğitiminin kalitesini artırır.

6. Karşılaşılan Zorluklar

Kimya öğretiminde duyuşsal alan ve motivasyonu destekleyici pedagojik yaklaşımların uygulanması, önemli fırsatlar sunduğu kadar çeşitli zorlukları da beraberinde getirir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme motivasyonları, kaygı düzeyleri ve duyuşsal özellikleri, öğretim sürecinin planlanmasını ve uygulanmasını etkileyen temel faktörlerdir (Schunk & DiBenedetto, 2020). Bu bölümde, kimya öğretiminde karşılaşılan başlıca zorluklar ele alınacaktır.

6.1 Öğrenciler Arasındaki Bireysel Farklılıklar

Öğrenciler, kimya dersine yönelik ilgi, tutum ve motivasyon açısından farklılık gösterir. Bazı öğrenciler derslere yüksek motivasyon ve merakla yaklaşırken, bazıları düşük ilgi ve kaygı ile derse katılır. Bu bireysel farklılıklar, öğretmenlerin sınıf içinde tüm öğrencileri aynı düzeyde motive etmelerini zorlaştırır (Ryan & Deci, 2000). Ayrıca öğrencilerin öz-yeterlik algıları da farklılık gösterir; yüksek öz-yeterliğe sahip öğrenciler zorluklarla başa çıkarken, düşük öz-yeterliğe sahip öğrenciler motivasyon kaybı yaşayabilir (Bandura, 1997).

6.2 Kimya Dersinin Soyut ve Zorlu İçeriği

Kimya dersleri, soyut kavramlar, formüller, denklemler ve deneysel süreçler içerir. Bu durum, öğrencilerin ders materyalini anlamasını ve motivasyonunu sürdürmesini zorlaştırabilir. Özellikle öğrenciler, kimya kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendiremediklerinde ilgilerini kaybedebilirler (McGlynn, 1991). Laboratuvar uygulamaları, öğrencilere deney yapma fırsatı sunsa da, karmaşık prosedürler ve olası başarısızlıklar motivasyon kaybına yol açabilir.

6.3 Sınav Odaklı Eğitim Sistemi

Günümüzde birçok eğitim sistemi sınav odaklıdır ve öğrencilerin başarıları genellikle sınav sonuçlarıyla ölçülür. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecine olan ilgilerini ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir. Sınav odaklı eğitim, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini kullanmalarını sınırlayarak, duyuşsal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Kimya öğretiminde, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için ders içi etkinliklere, deneysel çalışmalara ve proje tabanlı öğrenmeye yeterince önem verilmesi gerekir (Pintrich, 2003).

6.4 Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlilikleri

Duyuşsal alan ve motivasyonu destekleyici öğretim stratejilerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi, öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleriyle doğrudan ilişkilidir. Bazı öğretmenler, öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarını gözlemleme, farklı motivasyon düzeylerine uygun stratejiler geliştirme ve etkili geri bildirim sağlama konusunda yeterli eğitime sahip olmayabilir (Guskey, 2002). Bu durum, öğrencilerin motivasyonunu artırmayı hedefleyen stratejilerin sınıfta etkin şekilde uygulanmasını sınırlayabilir.

6.5 Teknoloji ve Kaynak Kısıtlılıkları

Modern pedagojik yaklaşımlarda, teknoloji destekli öğrenme araçları motivasyonu artırmak için sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak birçok okulda dijital laboratuvarlar, simülasyonlar ve etkileşimli materyaller gibi kaynakların eksikliği, öğrencilerin deneysel öğrenme fırsatlarını kısıtlayabilir (Mishra & Koehler, 2006). Teknolojiye erişim sınırlı olan öğrenciler, motivasyonlarını artıracak etkileşimli öğrenme ortamlarından yeterince faydalanamayabilir.

6.6 Genel Değerlendirme

Kimya öğretiminde duyuşsal alan ve motivasyonu artırmaya yönelik çabalar, çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, dersin soyut yapısı, sınav odaklı eğitim sistemi, öğretmen-

lerin pedagojik yeterlilik eksiklikleri ve teknoloji kısıtlılıkları, etkili öğretim stratejilerinin uygulanmasını zorlaştırır. Bu nedenle, öğretmenlerin esnek pedagojik yaklaşımlar geliştirmesi, öğrencilerin bireysel motivasyon ve duyuşsal ihtiyaçlarını dikkate alması ve sınıf içi öğrenme ortamlarını destekleyici şekilde tasarlaması önemlidir. Zorlukların üstesinden gelmek, kimya eğitiminde öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerini destekleyen sürdürülebilir bir öğrenme ortamı yaratmak için kritik bir gerekliliktir.

7. Geleceğe Dönük Öneriler

Kimya öğretiminde duyuşsal alan ve motivasyonu destekleyici pedagojik yaklaşımların uygulanması, öğrencilerin akademik başarısını ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkiler. Geleceğe dönük öneriler, öğretmenlerin, eğitim programlarının ve politika yapıcılarının, öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve duyuşsal gelişimlerini desteklemek için benimseyebilecekleri stratejileri içermektedir. Bu bölümde, uygulamaya dönük öneriler ve stratejik yaklaşımlar ele alınacaktır.

7.1 Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimi

Öğretmenlerin motivasyon ve duyuşsal alanı destekleyici pedagojik yaklaşımları etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için sürekli mesleki gelişim programlarına katılmaları kritik öneme sahiptir. Guskey (2002) öğretmenlerin mesleki gelişiminin, sınıf içi uygulamalara doğrudan yansıdığını vurgular. Kimya öğretmenleri, modern pedagojik yöntemler, teknoloji entegrasyonu, laboratuvar yönetimi ve öğrenci motivasyonunu artırıcı stratejiler konusunda güncel bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Düzenli olarak gerçekleştirilen seminerler, atölye çalışmaları ve mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin motivasyonel pedagojileri sınıfa entegre etmelerini kolaylaştırır (Guskey2002).

7.2 Ders İçeriğinin Güncellenmesi ve İlgili Odaklı Öğrenme

Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için ders içeriklerinin güncel bilimsel gelişmelerle ilişkilendirilmesi önemlidir. Kimya derslerinde güncel araştırmalar, çevresel konular, nanoteknoloji ve biyokimya uygulamaları gibi alanlara yer verilmesi, öğrencilerin dersle duygusal bağ kurmasını sağlar. Ayrıca, derslerin öğrencilerin ilgi ve merakını hedefleyecek şekilde tasarlanması, öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu güçlendirir. Problem tabanlı öğrenme ve proje tabanlı etkinlikler, öğrencilerin kavramsal bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirmelerine yardımcı olur (Schunk & DiBenedetto, 2020).

7.3 Teknoloji ve Dijital Araçların Etkin Kullanımı

Gelecekte kimya eğitiminde teknoloji entegrasyonu, öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve duyuşsal alanlarını desteklemek açısından kritik olacaktır. Sanal laboratuvarlar, artırılmış gerçeklik simülasyonları ve etkileşimli çevrim içi platformlar, öğrencilerin kimya kavramlarını deneyimlemelerini ve keşfetmelerini sağlar. Bu araçlar, öğrencilerin deneysel öğrenmeye erişimini kolaylaştırır ve motivasyonlarını artırır. Teknoloji kullanımı, aynı zamanda öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine uygun materyaller sunarak öğrenme sürecini kişiselleştirir (Mishra & Koehler, 2006).

7.4 Öğrenci Merkezli Pedagojik Yaklaşımlar

Öğrenci merkezli yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif rol almasını teşvik eder ve duyuşsal alanın güçlenmesini sağlar. Kimya öğretmenleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim stratejilerini uyarlamalıdır. İşbirlikli öğrenme, tartışma grupları, laboratuvar deneyleri ve araştırma projeleri, öğrencilerin derse katılımını artırır ve motivasyonlarını destekler (Johnson & Johnson, 2009). Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecinde seçim yapmalarına olanak tanımak, içsel motivasyonu güçlendirir ve dersle duygusal bağ kurmalarını sağlar.

7.5 Ölçme ve Değerlendirme Stratejilerinin Geliştirilmesi

Öğrencilerin duyuşsal alan ve motivasyon düzeylerini ölçmek için daha çeşitli ve yenilikçi ölçme araçları geliştirilmelidir. Formatif değerlendirme, dijital portfolyolar ve etkileşimli geri bildirim mekanizmaları, öğrencilerin öğrenme sürecini takip etmek ve motivasyonlarını artırmak için kullanılabilir. Ölçme araçlarının bireyselleştirilmesi ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini yansıtmalarına imkân tanınması, duyuşsal gelişimi destekler ve öğrencilerin öz-yeterlik algısını güçlendirir (Black & Wiliam, 1998).

7.6 Politik ve Kurumsal Destek

Eğitim politikaları ve okul yönetimi, öğrencilerin motivasyonunu artırıcı pedagojik uygulamaların yaygınlaştırılmasında kritik rol oynar. Okullar, laboratuvar donanımı, dijital öğrenme materyalleri ve öğretmen eğitim programları gibi kaynakları sağlayarak öğretmenlerin etkili stratejiler uygulamasını desteklemelidir (Guskey, 2002). Ayrıca eğitim politikaları, sınav odaklı sistemden ziyade öğrencilerin motivasyonunu, ilgisini ve duyuşsal gelişimini dikkate alan bir yaklaşımı teşvik etmelidir.

7.7 Genel Değerlendirme

Geleceğe dönük olarak, kimya öğretiminde duyuşsal alan ve motivasyonun desteklenmesi, hem pedagojik hem de kurumsal düzeyde stratejik planlamayı gerektirir. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi, ders içeriklerinin güncellenmesi, teknoloji entegrasyonu, öğrenci merkezli yaklaşımlar, ölçme ve değerlendirme stratejilerinin geliştirilmesi ve kurumsal destek, öğrencilerin motivasyonunu artıran temel faktörlerdir. Bu stratejilerin etkili şekilde uygulanması, öğrencilerin kimya dersinde hem akademik hem de duyuşsal olarak başarılı olmalarını sağlar ve sürdürülebilir öğrenme ortamları oluşturur.

Sonuç

Kimya öğretiminde duyuşsal alan ve motivasyon, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin verimliliğini ve akademik başarılarını doğrudan etkileyen kritik unsurlardır. Bu bağlamda, öğrencilerin tutumları, ilgileri, değer algıları ve öz-yeterlik inançları, ders içi katılım ve öğrenme motivasyonunu şekillendirir (Pekrun, 2006; Bandura, 1997). Kimya derslerinin soyut kavramlar, deneysel süreçler ve laboratuvar çalışmaları içermesi, duyuşsal alanın önemini daha da artırmaktadır. Olumlu tutum ve yüksek motivasyon, öğrencilerin laboratuvar uygulamalarına aktif katılımını, problem çözme becerilerini geliştirmesini ve kavramsal anlayışlarını derinleştirmesini sağlar. Öte yandan, olumsuz tutum ve düşük motivasyon, kaygı, öğrenmeden kaçınma ve akademik başarısızlığa yol açabilir (McGlynn, 1991).

Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için çeşitli öğretim stratejileri uygulanabilir. Aktif öğrenme, problem ve proje tabanlı öğrenme, işbirlikli öğrenme ve teknoloji destekli pedagojik yaklaşımlar, öğrencilerin derse ilgisini artırmakta ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını güçlendirmektedir (Prince, 2004; Hmelo-Silver, 2004; Johnson & Johnson, 2009). Laboratuvar deneyleri ve etkileşimli etkinlikler, öğrencilerin kavramları deneyimlemelerine imkân sağlarken, öğretmenlerin sağladığı düzenli ve yapıcı geribildirim, öğrencilerin öz-yeterlik algısını ve ders başarısını artırır (Hattie & Timperley, 2007). Öğrencilerin merakını ve ilgi alanlarını hedefleyen etkinlikler, motivasyonun sürdürülebilirliğine katkıda bulunur.

Ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrencilerin duyuşsal gelişimini ve motivasyon düzeylerini anlamak açısından önem taşır. Formatif ve summatif değerlendirmeler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip etmeye, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye ve bireysel müdahaleler planlamaya olanak sağlar (Black & Wiliam, 1998; Pintrich, 2003). Dijital araçlar ve etkileşimli değerlendirme sistemleri, öğrencilerin performanslarını anlık

olarak gözlemlemeyi ve bireyselleştirilmiş geri bildirim sunmayı mümkün kılar (Mishra & Koehler, 2006). Bu sayede öğrencilerin motivasyonu ve öğrenmeye katılımı artırılırken, duyuşsal gelişimleri desteklenir.

Kimya öğretiminde uygulamada çeşitli zorluklar da bulunmaktadır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, dersin soyut yapısı, sınav odaklı eğitim sistemi, öğretmenlerin pedagojik yeterlilik eksiklikleri ve teknoloji kısıtlılıkları, motivasyonu artırmayı ve duyuşsal gelişimi desteklemeyi zorlaştırmaktadır (Ryan & Deci, 2000; Guskey, 2002). Bu engellerin üstesinden gelmek için öğretmenlerin esnek pedagojik yaklaşımlar geliştirmesi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alması ve sınıf içi öğrenme ortamlarını destekleyici şekilde tasarlaması gerekmektedir.

Geleceğe dönük öneriler, kimya eğitiminde duyuşsal alan ve motivasyonu destekleyen sürdürülebilir stratejileri içermektedir. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi, ders içeriklerinin güncel bilimsel konularla ilişkilendirilmesi, teknoloji ve dijital araçların etkin kullanımı, öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımlar ve ölçme-değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi, öğrencilerin motivasyonunu artıracak temel faktörlerdir (Schunk & DiBenedetto, 2020; Ryan & Deci, 2000). Ayrıca, eğitim politikalarının ve okul yönetimlerinin, öğretmenlerin bu stratejileri uygulayabileceği destekleyici ortamlar sağlaması, öğrencilerin duyuşsal gelişimini ve öğrenme süreçlerinin kalitesini güçlendirecektir.

Sonuç olarak, kimya öğretiminde duyuşsal alan ve motivasyon, öğrencilerin akademik başarıları kadar, öğrenme süreçlerine aktif katılımını ve öğrenme deneyimlerinin kalitesini de belirlemektedir. Öğretim stratejilerinin etkili bir şekilde uygulanması, öğrencilerin tutum, ilgi ve öz-yeterlilik algılarını güçlendirirken, laboratuvar deneyimleri ve proje tabanlı etkinlikler, öğrenmeyi daha anlamlı ve ilgi çekici hâle getirir. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin etkin yönetimi, öğrencilerin motivasyonunu sürekli olarak izlemeyi ve geliştirmeyi mümkün kılar. Tüm bu faktörler bir araya geldiğinde, kimya eğitiminin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutları güçlenir ve öğrenciler için sürdürülebilir, ilgi çekici ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturulur.

Kaynakça

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*, Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay.
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrolment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 553–570.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- McGlynn, A. P. (1991). Student attitudes to chemistry: A review of the literature. *Chemistry Education: Research and Practice*, 2(3), 147–155.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social-emotional learning: Theory, research, and practice. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101823.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.



Bölüm 8

KİMYA ÖĞRETMENLERİNİN PROFESYONEL GELİŞİMİ

Engin MEYDAN¹

1. Giriş

Kimya eğitimi, öğrencilerin yalnızca temel bilimsel bilgileri edinmelerini değil, aynı zamanda bilimsel düşünme, problem çözme ve günlük yaşamla bağlantılı karar verme becerilerini geliştirmelerini hedefler. Bu bağlamda öğretmenlerin rolü oldukça kritik olup, öğretim kalitesi doğrudan öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarıyla ilişkilidir. Kimya gibi kavramsal açıdan yoğun, soyut ve deneysel boyutu güçlü bir disiplinde öğretmenlerin yalnızca alan bilgisine sahip olmaları yeterli değildir; aynı zamanda bu bilgiyi öğrenciye aktarabilecek pedagojik yöntemlere, sınıf yönetim becerilerine ve teknolojik araçları etkili kullanma yetkinliğine ihtiyaçları vardır (Shulman, 1986).

Bu noktada “profesyonel gelişim” (Professional Development, PD) kavramı öne çıkmaktadır. PD, öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca sürekli olarak kendilerini yenilemelerini, değişen eğitim paradigmalarına uyum sağlamalarını ve öğrenci öğrenmesini iyileştirecek uygulamalar geliştirmelerini amaçlayan bir süreçtir. Günümüzde PD, yalnızca hizmet içi eğitim kurslarıyla sınırlı kalmamakta; çevrim içi öğrenme toplulukları, meslektaş iş birlikleri, araştırma temelli uygulamalar ve teknoloji destekli öğrenme fırsatlarını da içeren çok boyutlu bir yapıya kavuşmuştur (Desimone, 2009).

Kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişiminin özel öneme sahip olmasının birkaç nedeni vardır. Birincisi, kimya derslerinde kullanılan kavramların soyutluğu öğrenciler için öğrenme güçlükleri yaratabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin farklı temsil yöntemleri (moleküler modeller, simülasyonlar, deneyler) kullanabilmeleri gereklidir. İkincisi, kimya laboratuvarlarının güvenli ve sürdürülebilir biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin güncel deneysel yöntemler, yeşil kimya uygulamaları ve güvenlik standartları hakkında sürekli olarak bilgilendirilmeleri şarttır. Üçüncüsü, çağdaş eğitim anlayışının temelinde yer alan STEM/STEAM entegrasyonu, disiplinlerarası iş birliklerini gündeme getirmekte; bu da öğretmenlerin yalnızca kendi alanlarıyla sınırlı kalmayıp teknoloji ve mühendislik boyutlarını da derslerine entegre etmelerini zorunlu kılmaktadır (OECD, 2019).

Ayrıca dijital teknolojilerin eğitim ortamlarına hızlı biçimde entegre olması, kimya öğretmenlerinin sürekli olarak yeni araçlar öğrenmesini gerektirmektedir. Sanal laboratuvarlar, artırılmış gerçeklik uygulamaları, yapay zekâ destekli öğrenme analitiği gibi gelişmeler, öğretmenlerin geleneksel öğretim pratiklerini dönüştürmelerini zorunlu hale getirmektedir. Bu dönüşüm, yalnızca bireysel çabalarla değil, yapılandırılmış ve sürekli profesyonel gelişim programlarıyla desteklenmelidir (Pinto, 2023).

Dolayısıyla bu bölüm, kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişim süreçlerini kuramsal ve uygulamalı bir çerçevede ele almayı amaçlamaktadır. İlk olarak pedagojik içerik bilgisi (PCK) ve öğretmen öğrenme teorileri temelinde kuramsal çerçeve tartışılacak, ardından etkili PD programlarının temel özellikleri açıklanacaktır. Daha sonra kimya öğretmenlerine özgü profesyonel gelişim modelleri, karşılaşılan güçlükler ve geleceğe dönük politikalar incelenecek, son bölümde ise genel bir değerlendirme sunulacaktır.

2. Kuramsal Çerçeve

Kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişimini anlamlandırabilmek için bu sürecin dayandığı kuramsal temelleri ele almak önemlidir. Eğitim araştırmaları, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini açıklayan çeşitli teoriler ve modeller ortaya koymuştur. Bu kuramsal çerçeveler, hem öğretmen öğrenmesini kavramsallaştırmakta hem de etkili profesyonel gelişim (PD) programlarının tasarlanmasında rehberlik etmektedir. Özellikle pedagojik içerik bilgisi (PCK), yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, sosyal öğrenme kuramı, yetişkin eğitimi ilkeleri ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi (TPCK), kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişimini açıklamada en çok başvurulan teorik dayanaklardır.

2.1 Pedagojik İçerik Bilgisi (PCK)

Shulman (1986), öğretmenlik bilgisini yalnızca “alan bilgisi” ve “pedagojik bilgi” ile sınırlı görmeyip, bunların kesişiminde “pedagojik içerik bilgisi”ni (PCK) tanımlamıştır. PCK, öğretmenin sahip olduğu konu bilgisini öğrencilerin anlayabileceği şekilde dönüştürmesini sağlayan bilgi türüdür. Kimya öğretmenleri için bu, soyut kavramların üç düzeyde (makroskobik gözlemler, mikroskobik parçacık düzeyi ve sembolik temsiller) uygun yöntemlerle açıklanması anlamına gelir. Ayrıca öğrencilerin sık karşılaşılan kavramsal yanlışlarını (örneğin, atomların bölünemez olduğu veya kimyasal tepkimelerin sadece gözle görülen değişimlerden ibaret olduğu inancı) önceden bilmek ve buna göre stratejiler geliştirmek, PCK'nin bir parçasıdır. Magnusson, Krajcik ve Borko (1999) tarafından geliştirilen fen öğretiminde PCK modeli, içerik bilgisi, öğrenci anlayışı, öğretim stratejileri ve müfredat bilgisi bileşenlerini içermektedir. Dolayısıyla PCK, kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişiminde temel bir yapıtaşdır (Magnusson, Krajcik ve Borko 1999).

2.2 Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımı

Öğretmenlik mesleği durağan değil, sürekli değişen toplumsal, bilimsel ve teknolojik taleplere yanıt vermeyi gerektiren bir meslektir. Bu nedenle profesyonel gelişim, hizmet öncesi eğitimle sınırlı kalmayıp öğ-

retmenlik kariyerinin tüm evrelerinde devam eden bir süreç olmalıdır. Avrupa Komisyonu'nun (2018) raporlarında da vurgulandığı üzere yaşam boyu öğrenme, öğretmenlerin güncel bilimsel bilgileri, pedagojik yaklaşımları ve eğitim teknolojilerini sürekli olarak öğrenmelerini gerektirir. Kimya öğretmenleri açısından bu durum, özellikle sürdürülebilir kimya, yeşil kimya uygulamaları, güncel laboratuvar teknikleri ve dijital materyallerin entegrasyonu konularında kendilerini sürekli geliştirmeleri anlamına gelir.

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, öğretmenlerin sadece bilgi edinmesini değil aynı zamanda öğrenmeyi öğrenmelerini de hedefler. Bu yaklaşım, PD programlarının sürekliliğini, esnekliğini ve bireysel ihtiyaçlara göre farklılaştırılmasını gerektirir. Örneğin, bir öğretmen için çevrimiçi kurslar uygunken, diğerleri için uygulamalı laboratuvar atölyeleri daha etkili olabilir (European Commission, 2018).

2.3 Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı, öğrenmenin yalnızca bireysel bir süreç olmadığını, sosyal bağlam ve etkileşimlerle şekillendiğini ileri sürer. Öğretmenler, meslektaşlarından gözlem yaparak, iş birliği içinde çalışarak ve deneyim paylaşarak öğrenirler. Bu kuram doğrultusunda, kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişiminde mesleki öğrenme toplulukları (communities of practice), mentorluk ve işbirlikçi ders planlama grupları büyük önem taşır. Örneğin, bir grup kimya öğretmeni yeni bir laboratuvar deneyi tasarlarırken, deneyimli öğretmenler genç meslektaşlarına güvenlik önlemleri ve pedagojik uygulamalar konusunda rehberlik edebilir. Bu süreç, bilgi paylaşımı ve ortak problem çözme yoluyla hem bireysel hem de kurumsal gelişime katkı sağlar. Dolayısıyla sosyal öğrenme kuramı, PD programlarının bireysel eğitimden ziyade işbirliğine dayalı olmasının önemini ortaya koyar (Bandura, 1977).

2.4 Yetişkin Eğitimi İlkeleri

Kimya öğretmenleri, mesleki gelişim programlarında yetişkin öğrenenler olarak değerlendirilmektedir. Knowles'un (1984) "andragojik modeli", yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde sahip oldukları özellikleri açıklamaktadır. Bu modele göre yetişkinler öğrenme sürecinde kendi deneyimlerinden yararlanmak ister, öğrenmeye yönelik motivasyonları daha çok içseldir ve öğrenmenin doğrudan mesleki veya kişisel yaşamlarına katkı sağlamasını beklerler. Bu bağlamda, kimya öğretmenlerine yönelik PD programlarının uygulamalı, deneyim temelli ve mesleki pratiklere doğrudan entegre edilebilir olması gerekir. Örneğin, yalnızca kuramsal bir sunum yapmak yerine, öğretmenlerin laboratuvar deney tasarımlarına, dijital araçlarla molekül modellemeleri yapmalarına

veya öğrenci deneyimlerini simüle etmelerine olanak tanıyan programlar daha etkilidir (Knowles, 1984).

2.5 Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPCK/TPACK)

21. yüzyılda öğretmenlik mesleği, hızla dijitalleşen bir dünyaya uyum sağlamayı zorunlu kılmaktadır. Mishra ve Koehler (2006) tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPCK ya da TPACK) modeli, öğretmenlerin teknolojiyi içerik bilgisi ve pedagojik bilgiyle bütünleştirmelerinin önemini vurgular. Kimya öğretmenleri için bu entegrasyon, simülasyon programları, artırılmış gerçeklik tabanlı molekül görselleştirmeleri, çevrim içi laboratuvar uygulamaları ve öğrenci katılımını artıran dijital platformların etkin kullanımı anlamına gelir. TPCK, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik amaçlarla anlamlı bir şekilde kullanabilmelerini sağlar. Örneğin, bir kimya öğretmeni yalnızca periyodik tabloyu öğretmekle kalmaz, aynı zamanda dijital araçlarla öğrencilerin elementler arasındaki ilişkileri keşfetmesine olanak tanıyabilir (Mishra ve Koehler 2006).

2.6 Genel Değerlendirme

Kuramsal çerçeveye bakıldığında, kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişimi çok boyutlu ve sürekli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. PCK modeli, öğretmenlerin içerik bilgisini pedagojik stratejilerle birleştirmesine odaklanırken; yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, mesleki gelişimin sürekliliğini ve dinamizmini vurgular. Sosyal öğrenme kuramı, işbirliği ve paylaşımın önemini ortaya koyarken; yetişkin eğitimi ilkeleeri, öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde aktif katılım ve deneyim temelli uygulamalara yönelmeleri gerektiğini belirtir. Son olarak TPCK modeli, dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlayarak teknolojinin öğretime entegre edilmesini ön plana çıkarır.

Tüm bu kuramsal yaklaşımlar bir arada ele alındığında, kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişiminde yalnızca bireysel bilgi artışı değil, aynı zamanda kolektif öğrenme, deneyim paylaşımı ve teknolojiyle bütünleşmiş pedagojik uygulamalar ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla profesyonel gelişim, kimya eğitiminde hem öğretmenlerin mesleki yeterliklerini güçlendiren hem de öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştiren stratejik bir unsur olarak görülmelidir.

3. Etkili Profesyonel Gelişim Programlarının Özellikleri

Kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişimlerini destekleyen programların başarısı, programların tasarımında dikkate alınan ölçütlere bağlıdır. Araştırmalar, etkili profesyonel gelişim (PD) uygulamalarının

belirli özellikler taşıması gerektiğini göstermektedir. Desimone (2009) ve Guskey (2002) gibi araştırmacılar, öğretmen eğitiminde etkili PD'nin temel niteliklerini sistematik olarak ortaya koymuşlardır. Bu nitelikler arasında içerik odaklılık, aktif katılım, işbirliği, süreklilik, yansıtıcı uygulama, ölçme ve değerlendirme boyutları öne çıkmaktadır. Kimya öğretmenleri için PD programlarının bu unsurları barındırması, onların mesleki yeterliklerini geliştirmede kritik bir rol oynamaktadır (Desimone, 2009; Guskey, 2002).

3.1 İçerik Odaklılık

Etkili PD'nin en önemli boyutlarından biri, programların öğretmenlerin alan bilgisine ve öğretim yaptıkları disipline odaklanmasıdır. Kimya öğretmenleri için içerik odaklı bir PD programı, doğrudan kimya kavramlarının öğretimi, deneysel uygulamalar, laboratuvar güvenliği, güncel bilimsel gelişmeler ve öğrenci kavram yanlışlarının giderilmesi gibi konuları kapsamalıdır. Darling-Hammond ve Richardson (2009), öğretmenlerin kendi disiplinlerine yönelik özgün içeriklerle desteklendiklerinde daha yüksek verim elde ettiklerini belirtmektedir. Örneğin, soyut kavramların görselleştirilmesini sağlayan dijital araçların kullanımı veya molekül modellemeleri üzerine yoğunlaşan bir PD programı, kimya öğretmenleri açısından çok daha işlevsel olacaktır (Darling-Hammond ve Richardson 2009).

3.2 Aktif Katılım

Öğretmenlerin profesyonel gelişimde pasif dinleyici olmaları yerine, sürece aktif katılımcı olarak dahil olmaları önemlidir. Bu, öğretmenlerin uygulamalı etkinliklere katılması, deney tasarlaması, öğrenci senaryoları üzerinde çalışması ve kendi ders planlarını geliştirmesiyle mümkündür. Borko (2004), aktif katılımın öğretmenlerin öğrendiklerini sınıflarına transfer etme oranını artırdığını vurgulamaktadır. Kimya öğretmenleri için aktif katılım, özellikle deneysel etkinliklerin tasarlanması, sanal laboratuvarların uygulanması veya STEM temelli proje geliştirme gibi süreçlerde kendini göstermektedir (Borko 2004).

3.3 İşbirliği ve Meslektaş Öğrenmesi

Sosyal öğrenme kuramıyla da bağlantılı olarak, PD programlarının işbirlikçi bir yapıda tasarlanması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla deneyim paylaşmaları, birlikte ders planlamaları ve ortak araştırma yapmaları profesyonel gelişim süreçlerini güçlendirir. Little (2002), öğretmenlerin öğrenme toplulukları içinde çalışmasının, yalnızca bireysel gelişimi değil aynı zamanda kurumsal gelişimi de desteklediğini belirtmektedir. Örneğin, kimya öğretmenleri için düzenlenen bir PD

programında, öğretmenlerin küçük gruplar halinde belirli bir kimya konusunu öğretmek için yenilikçi stratejiler geliştirmeleri ve bu stratejileri sınıf ortamında denemeleri etkili bir işbirliği örneği olabilir (Little 2002).

3.4 Süreklilik

Profesyonel gelişim, tek seferlik seminerlerle sınırlı olduğunda öğretmenler üzerinde kalıcı etki bırakmamaktadır. Gareth ve arkadaşları (2001), PD programlarının süreklilik arz etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kimya öğretmenleri için süreklilik, yıl boyunca düzenli atölyeler, çevrimiçi destek platformları, mentorluk programları ve sınıf içi uygulamaların izlenmesi gibi yollarla sağlanabilir. Örneğin, öğretmenlerin bir PD programına katıldıktan sonra sınıf içi uygulamalarını dijital ortamda paylaşmaları ve meslektaşlarından geribildirim almaları, öğrenmenin sürekliliğini destekleyen bir yöntemdir (Garet vd., 2001).

3.5 Yansıtıcı Uygulama

Etkili PD programları, öğretmenlere kendi uygulamalarını eleştirel bir şekilde gözden geçirme fırsatı sunar. Schön'ün (1983) "yansıtıcı uygulama" kavramı, öğretmenlerin deneyimlerinden öğrenmelerini sağlayan önemli bir araçtır. Kimya öğretmenleri, kendi derslerini video kaydıyla analiz ederek, öğrenci geri bildirimlerini inceleyerek veya meslektaş gözlemleri aracılığıyla kendi pedagojik yaklaşımlarını değerlendirebilirler. Yansıtıcı uygulama, öğretmenlerin güçlü yönlerini fark etmelerine ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemelerine yardımcı olur (Schön, 1983).

3.6 Ölçme, Değerlendirme ve Geri Bildirim

PD programlarının etkililiğini artırmak için ölçme ve değerlendirme süreçlerinin dahil edilmesi gerekir. Guskey (2002), PD programlarının başarısının yalnızca öğretmenlerin memnuniyetiyle değil, aynı zamanda öğretmen davranışlarındaki değişim ve öğrenci başarısındaki artışla da ölçülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kimya öğretmenleri için bu, yeni öğretim stratejilerinin sınıf uygulamalarına yansımalarının ve öğrenci öğrenme çıktılarındaki gelişimin sistematik olarak takip edilmesi anlamına gelir. Ayrıca program sürecinde düzenli geribildirim sağlanması, öğretmenlerin motivasyonunu artırır ve programın etkililiğini güçlendirir (Guskey 2002).

3.7 Teknoloji Entegrasyonu

21. yüzyıl eğitiminde teknoloji entegrasyonu, profesyonel gelişimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Etkili PD programları, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik amaçlarla kullanabilmelerini desteklemelidir. Bu kapsamda kimya öğretmenleri için sanal laboratuvar uygulamaları,

artırılmış gerçeklik tabanlı molekül modellemeleri, veri toplama ve analiz yazılımları gibi araçların tanıtılması büyük önem taşır. Mishra ve Koehler'in (2006) TPCK modeli, öğretmenlerin teknolojiyi yalnızca bir ek unsur olarak değil, pedagojik amaçlarla bütünleşmiş bir şekilde kullanmalarını öngörmektedir (Mishra ve Koehler, 2006).

3.8 Bağlamsal Uyum

Etkili PD programlarının, öğretmenlerin görev yaptıkları bağlamla uyumlu olması gerekir. Bu, okulun imkânlarını, öğrencilerin sosyoekonomik durumunu, müfredat gerekliliklerini ve kültürel faktörleri dikkate almayı içerir. Fullan (2007), bağlamsal uyumun sağlanmadığı PD programlarının öğretmenler tarafından benimsenmediğini ifade etmektedir. Örneğin, gelişmiş donanımlı laboratuvarlara sahip olmayan bir okulda yalnızca ileri deney teknikleri üzerine odaklanan bir PD programı öğretmenler için işlevsel olmayacaktır. Bunun yerine, programın bağlama uygun çözümler sunması gereklidir (Fullan 2007).

3.9 Genel Değerlendirme

Etkili profesyonel gelişim programlarının tasarımı, yalnızca öğretmenlerin bilgi düzeylerini artırmakla sınırlı değildir; aynı zamanda öğretmenlerin mesleki uygulamalarını dönüştürmeyi amaçlar. İçerik odaklı, aktif katılıma dayalı, işbirlikçi, sürekli, yansıtıcı, değerlendirmeye açık ve bağlamsal uyuma sahip PD programları, kimya öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmada kritik rol oynar. Ayrıca bu programların teknoloji entegrasyonu boyutunu içermesi, öğretmenlerin dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlamalarını kolaylaştırır.

Sonuç olarak, kimya öğretmenleri için etkili profesyonel gelişim programları, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde dönüşüm yaratabilecek potansiyele sahiptir. Öğretmenler, bu programlar sayesinde yalnızca kendi mesleki becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerinin öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirecek pedagojik stratejilerle donatılırlar.

4. Kimya Öğretmenleri İçin Profesyonel Gelişim Uygulama Modelleri

Kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişimini desteklemek için geliştirilmiş çeşitli uygulama modelleri, öğretmenlerin pedagojik ve alan bilgilerini geliştirmeye yönelik somut çerçeveler sunar. Bu modeller, laboratuvar uygulamaları, teknoloji entegrasyonu, işbirlikçi öğrenme ve sürdürülebilir kimya eğitimine odaklanan farklı yaklaşımları içerir. Araştırmalar, etkili PD modellerinin yalnızca tek bir yöntemi değil, birden

fazla stratejiyi bir araya getiren bütüncül yaklaşımlar olduğunu göstermektedir (Darling-Hammond et al., 2017).

4.1 Yeşil Kimya ve Sürdürülebilirlik Temelli PD Modelleri

Günümüzde çevresel sürdürülebilirlik, kimya eğitiminin önemli bir boyutu haline gelmiştir. Yeşil kimya uygulamaları, hem laboratuvar güvenliğini artırmakta hem de öğrencilerin çevresel sorumluluk bilincini geliştirmektedir. Kimya öğretmenleri için düzenlenen PD programları, kimyasal maddelerin güvenli ve çevre dostu kullanımını, atık yönetimini ve enerji verimliliğini öğretmeye odaklanır.

Bu tür programlar genellikle uygulamalı atölyelerle desteklenir. Örneğin, öğretmenler, deneylerde toksik maddeler yerine daha güvenli alternatifleri kullanmayı öğrenir, çevresel etkileri hesaplayarak laboratuvar uygulamalarını optimize eder ve sürdürülebilir deney tasarımları geliştirir. Böylece öğretmenler, kendi sınıflarında hem güvenli hem de çevresel açıdan duyarlı bir eğitim ortamı sunabilirler (Pinto, 2023).

4.2 Laboratuvar Güvenliği ve Yenilikçi Deney Modelleri

Kimya eğitimi, öğrencilerin deneysel süreçler yoluyla öğrenmesini gerektiren bir disiplindir. Bu nedenle laboratuvar güvenliği ve etkin deney tasarımı, PD programlarının temel bileşenlerinden biridir. Etkili PD modelleri, öğretmenlerin güvenlik protokollerini güncel bilgileriyle pekiştirmelerini, deneysel hataları önceden tahmin etmelerini ve risk yönetimi becerilerini geliştirmelerini sağlar (Guskey, 2002). Buna ek olarak, yenilikçi deney modelleri öğretmenlerin pedagojik stratejilerini zenginleştirir. Örneğin, sanal laboratuvar simülasyonları ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, karmaşık kimyasal reaksiyonların öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlar. Böylelikle öğretmenler, hem geleneksel hem de dijital araçları entegre ederek daha etkili bir öğrenme deneyimi sunabilirler (Mishra & Koehler, 2006).

4.3 Öğretmen Öğrenme Toplulukları (Professional Learning Communities - PLC)

Mesleki öğrenme toplulukları (PLC'ler), öğretmenlerin deneyim paylaşımı ve ortak problem çözümü yoluyla gelişimlerini destekleyen etkili bir modeldir. Kimya öğretmenleri, PLC'ler aracılığıyla ders planlarını birlikte geliştirir, deney uygulamalarını tartışır ve sınıf içi stratejileri değerlendirir. Little (2002), PLC'lerin öğretmenlerin yalnızca bireysel bilgi kazanımını değil, aynı zamanda okul düzeyinde kültürel ve pedagojik dönüşümü de desteklediğini vurgular. PLC'ler genellikle düzenli toplantılar, çevrim içi forumlar ve ortak projeler aracılığıyla işlev gösterir. Ör-

neğin, bir grup kimya öğretmeni belirli bir kimya konusunu öğretirken ortaya çıkan zorlukları paylaşabilir ve bu zorluklara yönelik çözüm stratejilerini birlikte tasarlayabilir. Bu süreç, öğretmenlerin hem pedagojik hem de teknik becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.

4.4 Model Tabanlı Öğretim ve Araştırma Temelli PD

Araştırma temelli ve model tabanlı öğretim yaklaşımları, öğretmenlerin deneyimlerinden öğrenmelerini sağlayan önemli PD modelleridir. Bu yaklaşımlarda öğretmenler, belirli bir kavramın öğretiminde kullanabilecekleri modeller geliştirir, sınıfta uygular ve sonuçları gözlemler. Bu süreç, öğretmenlerin bilimsel düşünme becerilerini ve pedagojik yetkinliklerini artırır. Kimya öğretmenleri, moleküler modellemeler, kimyasal reaksiyon simülasyonları veya laboratuvar tabanlı gözlemler aracılığıyla öğrenci öğrenmesini destekleyici modeller geliştirebilir. Model tabanlı yaklaşım, öğretmenlerin öğretim stratejilerini sürekli olarak gözden geçirmelerini ve öğrenci geri bildirimlerini dikkate alarak derslerini iyileştirmelerini sağlar (Borko, 2004).

4.5 Dijital ve Hibrit PD Modelleri

Teknolojinin eğitimdeki rolü giderek artmakta ve kimya öğretmenleri için PD programlarının dijital bileşenleri büyük önem kazanmaktadır. Hibrit PD modelleri, çevrim içi öğrenme ve yüz yüze uygulamalı atölyeleri bir araya getirir. Bu sayede öğretmenler, kendi hızlarında öğrenebilir, çeşitli dijital araçları deneyimleyebilir ve sınıf içi uygulamalara doğrudan entegre edebilirler (Darling-Hammond et al., 2017). Dijital PD platformları, öğretmenlerin laboratuvar simülasyonları, artırılmış gerçeklik tabanlı molekül görselleştirmeleri ve çevrim içi işbirlikçi projeler üzerinde deneyim kazanmalarını sağlar. Bu modeller, coğrafi engelleri aşarak öğretmenlerin geniş bir meslektaş ağıyla iletişim kurmasına ve bilgi paylaşmasına olanak tanır.

4.6 Uluslararası ve Ulusal PD Örnekleri

Farklı ülkelerde uygulanmış çeşitli PD programları, kimya öğretmenlerinin mesleki gelişimi açısından önemli örnekler sunmaktadır. OECD'nin TALIS raporları, başarılı PD programlarının uzun süreli, işbirliğine dayalı ve öğretmenlerin kendi bağlamlarına uygun şekilde tasarlandığını göstermektedir. Ayrıca bazı üniversite destekli programlar, kimya öğretmenlerine araştırma temelli laboratuvar çalışmaları sunarak öğretim becerilerini güncellemelerine olanak tanır. Örneğin, ABD'deki bazı STEM okulları, kimya öğretmenlerine yönelik özel yaz dönemi PD atölyeleri düzenleyerek laboratuvar uygulamaları, dijital simülasyonlar ve öğrenci motivasyonunu artırıcı stratejiler üzerinde çalışmaktadır. Av-

rupa'daki bazı programlar ise yeşil kimya ve sŸrdŸrŸlebilir uygulamalara odaklanarak ōđretmenlerin çevresel farkındalık kazanmalarını sağlamaktadır (OECD, 2019).

4.7 Genel Değerlendirme

Kimya ōđretmenleri için tasarlanmış profesyonel gelişim modelleri, ōđretmenlerin pedagojik ve içerik bilgi dŸzeylerini artırmanın yanı sıra teknoloji entegrasyonu, işbirliği, sŸrdŸrŸlebilir uygulamalar ve yansıtıcı ōđrenme gibi çok boyutlu becerileri geliştirmeyi amaçlar. Etkili PD modelleri, ōđretmenlerin kendi sınıf bağlamalarına uygun stratejiler geliştirmelerine olanak tanırken, aynı zamanda mesleki dayanışmayı ve sŸrekli ōđrenmeyi destekler.

Sonuç olarak, kimya ōđretmenleri için geliştirilmiş PD uygulama modelleri, ōđretim kalitesini artırmak, ōđrencilerin ōđrenme sŸrelerini iyileştirmek ve bilimsel dŸřnmeyi teşvik etmek için stratejik araçlar sunmaktadır. Bu modeller, kuramsal ereve ve PD programlarının ōzelikleri ile birlikte değerlendirildiğinde, ōđretmenlerin mesleki yeterliklerini gŸlendiren bŸtŸncŸl bir yaklaşım ortaya koyar.

5. Karşılaşılan Zorluklar ve Engeller

Kimya ōđretmenlerinin profesyonel gelişim sŸreleri, birçok fırsat ve potansiyel kazanç sunarken, aynı zamanda çeşitli zorluklar ve engellerle de karşı karşıyadır. Araştırmalar, bu engellerin hem bireysel dŸzeyde (ōđretmenlerin motivasyonu, zaman yŸnetimi, teknoloji kullanımı) hem de kurumsal dŸzeyde (okul kaynakları, destek mekanizmaları, mŸfredat kısıtlamaları) ortaya çıktığını gŸstermektedir (Desimone, 2009; Fullan, 2007). Bu bŸlŸmde, kimya ōđretmenlerinin mesleki gelişiminde sıkça karşılaşılan zorluklar detaylı olarak ele alınacaktır.

5.1 Zaman Kısıtlamaları

Őđretmenler, yoğun ders programları, laboratuvar hazırlıkları ve ek gŸevler nedeniyle PD programlarına dŸzenli katılımda zaman sıkıntısı yaşayabilirler. Gareth ve arkadaşları (2001) tarafından yapılan bir çalışmada, ōđretmenlerin zaman yetersizliği nedeniyle PD programlarından tam olarak faydalanamadıkları belirtilmiştir. Kimya ōđretmenleri için bu durum, deneysel etkinliklerin planlanması ve laboratuvar uygulamalarına odaklanan PD programlarını katılamamaları anlamına gelebilir (Gareth vd., 2001). Zaman kısıtlamaları, ōzellikle yŸz yŸze uygulamalı atŸlye ve laboratuvar temelli programlarda daha belirgindir. ŸzŸm olarak, bazı okullar ve Ÿniversiteler, evrim içi veya hibrit PD modelleri sunarak ōđretmenlerin esnek bir Şekilde katılımını sağlamaktadır. BŸylelikle ōđret-

menler, kendi hızlarında öğrenebilir ve sınıf bağlamına uygun uygulamalar geliştirebilirler (Darling-Hammond et al., 2017).

5.2 Finansal ve Kaynak Kısıtlamaları

Profesyonel gelişim programlarının maliyeti, birçok öğretmen ve okul için önemli bir engel teşkil etmektedir. Laboratuvar malzemeleri, dijital araçlar, seyahat ve kurs ücretleri gibi maliyetler, PD programlarına erişimi sınırlayabilir. OECD (2019) raporları, özellikle kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin kaynak eksikliği nedeniyle modern PD programlarına erişimde sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, bazı okulların sınırlı laboratuvar imkânları veya teknolojik altyapı eksikliği, PD programlarında öğrenilen yenilikçi stratejilerin sınıfta uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir ve öğrenilen bilgilerin sınıf uygulamasına yansıtılmasını engelleyebilir (OECD, 2019).

5.3 Teknoloji Kullanımı ve Dijital Yeterlikler

Dijital araçlar ve teknoloji destekli öğrenme platformları, güncel PD programlarının temel bileşenleri haline gelmiştir. Ancak öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusundaki yeterlikleri farklılık göstermektedir. Mishra ve Koehler'in (2006) TPACK modeli, öğretmenlerin teknoloji, pedagojik ve içerik bilgilerini bütünleştirmede karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymaktadır. Özellikle ileri düzey simülasyonlar, sanal laboratuvarlar ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, teknoloji yeterliği düşük öğretmenler için zorlayıcı olabilir. Bu nedenle PD programları, teknoloji kullanımını adım adım öğretmeli ve öğretmenleri destekleyen mentorluk veya çevrim içi rehberlik sistemleri sunmalıdır (Mishra ve Koehler, 2006).

5.4 Motivasyon ve Mesleki İlgi

Öğretmenlerin PD programlarına katılım motivasyonu, programın etkililiğini doğrudan etkileyen bir faktördür. Guskey (2002), öğretmenlerin motivasyon eksikliği durumunda PD programlarından yeterince fayda sağlayamayacağını belirtmektedir. Kimya öğretmenleri için motivasyon, programın ders bağlamına uygunluğu, uygulamalı deneyler, meslektaşlarla işbirliği ve doğrudan sınıf uygulamalarına katkısı gibi faktörlerle ilişkilidir. Motivasyon eksikliği, özellikle tek seferlik ve teorik ağırlıklı programlarda sıkça gözlemlenir. Bu nedenle etkili PD programları, öğretmenlerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine ve program içeriğini bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlamalarına olanak tanımalıdır (Guskey 2002).

5.5 Kurumsal Destek Eksikliği

PD programlarının başarısı, öğretmenlerin çalıştığı okulun sağladığı destekle doğrudan ilişkilidir. Fullan (2007), kurumsal destek eksikliğinin öğretmenlerin PD programlarına katılımını ve öğrendiklerini sınıf ortamına aktarabilme kapasitesini sınırladığını vurgular. Kimya öğretmenleri, yönetim desteği olmadan laboratuvar uygulamalarını geliştirmek, yeni deneyleri sınıfta denemek veya teknoloji tabanlı öğrenme araçlarını entegre etmekte zorlanabilir. Okul yönetiminin, PD programlarına katılımı teşvik etmesi, zaman ve kaynak ayırması ve öğretmenleri uygulamalı deneylerde desteklemesi, programların kalıcı etkisini artırır. Ayrıca, meslektaş işbirliği ve öğrenme topluluklarının kurulması, kurumsal destek eksikliğini bir nebze telafi edebilir (Fullan, 2007).

5.6 Müfredat ve Değerlendirme Kısıtlamaları

Müfredatın yoğunluğu ve sınav odaklı değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin PD'de öğrendikleri yeni stratejileri uygulamasını sınırlandırabilir. Kimya derslerinde belirli konuların zorunlu olması ve sınavda ölçülecek içeriklerin önceden belirlenmiş olması, öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi yöntemleri sınıfa entegre etmesini zorlaştırır. Örneğin, laboratuvar tabanlı veya proje tabanlı öğrenme stratejileri, sınav odaklı sistemlerde uygulanması güç olan yöntemlerdir. Bu nedenle PD programları, öğretmenleri hem müfredat gerekliliklerine uygun hem de yenilikçi pedagojik yaklaşımlara yönlendiren stratejiler sunmalıdır (Darling-Hammond & Richardson, 2009).

5.7 Kültürel ve Sosyal Engeller

Öğretmenlerin profesyonel gelişimi, öğrencilerin, velilerin ve okul toplumunun kültürel ve sosyal dinamiklerinden de etkilenir. Bazı durumlarda, geleneksel öğretim anlayışı veya toplumsal beklentiler, öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları benimsemesini sınırlandırabilir. Kimya öğretmenleri, deneysel ve öğrenci merkezli yaklaşımları uygularken karşılaştıkları direnci yönetmeyi öğrenmelidir.

5.8 Genel Değerlendirme

Kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişiminde karşılaşılan zorluklar çok boyutludur ve hem bireysel hem kurumsal faktörlerden kaynaklanmaktadır. Zaman ve kaynak kısıtlamaları, teknoloji yeterlikleri, motivasyon eksikliği, kurumsal destek yetersizliği, müfredat sınırlamaları ve kültürel engeller, PD süreçlerinin etkinliğini azaltabilmektedir.

Bu engellerin aşılması için PD programlarının esnek, bağlamsal olarak uyumlu, destekleyici ve işbirliğine dayalı tasarlanması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin motivasyonunu artıracak, teknoloji kullanımını

nı kolaylaştıracak ve sınıf içi uygulamalarla doğrudan ilişkilendirilecek stratejiler sunulmalıdır. Bu şekilde kimya öğretmenleri, karşılaştıkları engellere rağmen mesleki gelişimlerini sürdürebilir ve öğrencilerinin öğrenme süreçlerini iyileştirebilir.

6. Geleceğe Dönük Politikalar ve Öneriler

Kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişimi, yalnızca bireysel çabalarla değil, aynı zamanda sistematik politikalar ve stratejik planlamalarla desteklendiğinde uzun vadede etkili sonuçlar doğurmaktadır. Güncel araştırmalar, etkili PD programlarının sürdürülebilirliğinin ve yaygınlığının, eğitim politikaları, okul yönetimi ve ulusal düzeydeki stratejilerle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Darling-Hammond et al., 2017; OECD, 2019). Bu bölümde, kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişimini güçlendirecek politika önerileri ve stratejiler ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

6.1 Ulusal ve Bölgesel Eğitim Politikalarının Güçlendirilmesi

Eğitim politikaları, öğretmenlerin profesyonel gelişim programlarına erişimini, programların kalitesini ve sürdürülebilirliğini doğrudan etkiler. OECD (2019) raporları, ulusal politikaların öğretmen PD'sine öncelik verdiği ülkelerde, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin daha hızlı ve etkili bir şekilde geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, ulusal ve bölgesel düzeyde, kimya öğretmenleri için düzenli ve kaliteli PD programlarını destekleyen politikaların oluşturulması kritik öneme sahiptir. Önerilen politikalar arasında, finansal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, PD programlarının zorunlu ve düzenli bir çerçeveye oturtulması ve öğretmenlerin kariyer ilerlemeleri ile PD katılımlarının ilişkilendirilmesi yer almaktadır. Bu sayede öğretmenler, mesleki gelişim süreçlerine aktif olarak katılmak için hem motivasyon hem de kaynak desteği elde edebilirler (OECD, 2019).

6.2 Okul Düzeyinde Stratejik Destek

Profesyonel gelişim, öğretmenlerin görev yaptığı okulun sağladığı destekle doğrudan ilişkilidir. Fullan (2007), okul yönetiminin PD programlarını teşvik etmesi, zaman ve kaynak ayırması ve öğretmenleri uygulamalı deneylerde desteklemesinin önemini vurgular. Kimya öğretmenleri için okul düzeyinde stratejik destek, laboratuvar altyapısının iyileştirilmesi, dijital araçların sağlanması ve öğretmenler arası işbirliğinin teşvik edilmesi şeklinde somutlaşabilir. Ayrıca, okul yöneticilerinin öğretmenlerin PD katılımını teşvik eden bir kültür oluşturması, öğretmenlerin motivasyonunu artırır ve öğrenilen stratejilerin sınıf ortamına aktarılmasını kolaylaştırır (Fullan, 2007).

6.3 İşbirlikçi ve Aç Tabanlı Yaklaşımların Teşviki

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, yalnızca bireysel çabalarla sınırlı kalmamalı, işbirliği ve aç tabanlı öğrenme modelleriyle desteklenmelidir. Little (2002), mesleki öğrenme topluluklarının (PLC'ler) hem bireysel hem kurumsal gelişimi güçlendirdiğini belirtmektedir. Buna yönelik öneriler arasında, öğretmenlerin ulusal ve uluslararası ağlara katılımını teşvik etmek, çevrim içi platformlar aracılığıyla bilgi paylaşımı ve deneyim aktarımını sağlamak yer almaktadır. Örneğin, kimya öğretmenleri için tasarlanmış ulusal PD ağları, öğretmenlerin laboratuvar deneylerini, ders planlarını ve pedagojik stratejilerini paylaşmalarına olanak tanır. Uluslararası ağlar ise farklı ülkelerdeki yenilikçi uygulamaların öğrenilmesini ve uyarlanmasını sağlar (Little, 2002).

6.4 Sürekli ve Modüler PD Programları

Etkili PD programlarının uzun vadeli etki yaratabilmesi için süreklilik arz etmesi ve modüler bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Garet ve arkadaşları (2001), tek seferlik ve kısa süreli programların sınırlı etki yarattığını vurgulamaktadır. Kimya öğretmenleri için önerilen modüler PD programları, temel içerik, laboratuvar teknikleri, teknoloji entegrasyonu ve pedagojik yenilikleri kapsayan birbirini tamamlayan bir yapı sunar. Bu modüller, öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarına göre seçim yapabilmesine ve zaman yönetimini optimize etmesine olanak sağlar. Ayrıca, modüler yapı, yeni bilimsel gelişmeler ve teknolojik araçlar entegre edildikçe güncellenebilir, böylece programların güncelliği ve sürdürülebilirliği sağlanır (Garet vd., 2001).

6.5 Dijitalleşme ve Teknoloji Destekli PD

21. yüzyıl eğitiminde teknoloji entegrasyonu, PD programlarının merkezine yerleştirilmelidir. Mishra ve Koehler'in (2006) TPCK modeli, öğretmenlerin teknoloji, pedagojik ve içerik bilgisini bütünleştirmelerini öngörmektedir. Bu bağlamda, kimya öğretmenleri için çevrim içi platformlar, sanal laboratuvar simülasyonları ve artırılmış gerçeklik uygulamaları sunulmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirmek amacıyla mentorluk ve çevrim içi rehberlik sistemleri kurulabilir. Dijital PD programları, coğrafi engelleri aşarak öğretmenlerin daha geniş bir ağla etkileşimde bulunmasını ve bilgi paylaşmasını sağlar (Mishra ve Koehler, 2006).

6.6 Değerlendirme ve Geri Bildirim Mekanizmaları

PD programlarının etkililiğini artırmak için sistematik değerlendirme ve geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalıdır. Guskey (2002), öğretmenlerin PD'den ne ölçüde faydalandıklarının sadece program memnuniyeti ile değil, öğretmen davranışları ve öğrenci başarıları üzerinden ölçülmesi gerektiğini vurgular.

Kimya öğretmenleri için önerilen değerlendirme mekanizmaları, laboratuvar uygulamalarının gözlemlenmesi, öğretmenlerin geliştirdiği ders materyallerinin incelenmesi ve öğrenci performansının analiz edilmesini içerir. Ayrıca, düzenli geribildirim sağlayan sistemler, öğretmenlerin öğrenme sürecini iyileştirmesine ve pedagojik stratejilerini daha etkili şekilde uygulamasına yardımcı olur (Guskey, 2002).

6.7 Sürdürülebilir Finansal ve Kurumsal Destek

Profesyonel gelişim politikalarının uzun vadeli başarısı, sürdürülebilir finansal ve kurumsal destekle mümkündür. PD programlarına ayrılan bütçelerin düzenli olarak artırılması, laboratuvar altyapısının güncellenmesi ve öğretmenlere kariyer gelişimi ile bağlantılı teşvikler sunulması önemlidir. OECD (2019), kaynak tahsisinin yetersiz olduğu durumlarda PD programlarının sınırlı etki yarattığını belirtmektedir (OECD, 2019).

6.8 Kültürel ve Toplumsal Boyutların Dikkate Alınması

PD programlarının başarısı, kültürel ve toplumsal boyutların göz önünde bulundurulmasına bağlıdır. Kimya öğretmenleri, toplumsal beklentiler ve öğrenci kültürü ile uyumlu pedagojik stratejiler geliştirmelidir. Programların bu bağlamı dikkate alması, öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları benimsemesini kolaylaştırır ve öğrenci öğrenme süreçlerine doğrudan katkı sağlar.

6.9 Genel Değerlendirme

Geleceğe dönük politikalar ve öneriler, kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişimini sürdürülebilir ve etkili kılacak stratejileri içermelidir. Ulusal ve bölgesel politikalar, okul yönetim desteği, işbirlikçi ağlar, modüller ve sürekli PD programları, dijitalleşme, değerlendirme mekanizmaları ve kültürel uyum, bu politikaların temel yapı taşlarını oluşturur.

Bu politikalar ve stratejiler uygulandığında, kimya öğretmenleri yalnızca kendi mesleki yeterliklerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerinin bilimsel düşünme becerilerini, laboratuvar pratiğini ve problem çözme yeteneklerini güçlendirecek pedagojik yaklaşımları benimseyebilirler. Dolayısıyla, sistematik ve bütüncül politikalar, profesyo-

nel gelişimi hem bireysel hem kurumsal düzeyde destekleyen kritik bir unsur olarak ön plana çıkar.

7. Sonuç

Kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişimi, bireysel yeterliklerin artırılmasından sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesine, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin güçlendirilmesinden öğretim stratejilerinin güncellenmesine kadar geniş bir etki alanına sahiptir. Bu kitap bölümünde, kimya öğretmenleri için etkili profesyonel gelişim programlarının özellikleri, uygulama modelleri, karşılaşılan zorluklar ve geleceğe dönük politika önerileri ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Etkili profesyonel gelişim programlarının, içerik odaklı, aktif katılıma dayalı, işbirlikçi, sürekli, yansıtıcı, değerlendirmeye açık ve bağlamsal uyuma sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Kimya öğretmenleri, bu özelliklere sahip programlar aracılığıyla hem kendi alan bilgilerini hem de pedagojik yeterliklerini geliştirebilir. Ayrıca teknoloji entegrasyonu ve laboratuvar uygulamalarının programlara dahil edilmesi, öğrenme süreçlerinin daha etkili hâle gelmesini sağlamaktadır.

Profesyonel gelişim uygulama modelleri açısından, yeşil kimya ve sürdürülebilirlik temelli yaklaşımlar, laboratuvar güvenliği ve yenilikçi deney tasarımları, öğretmen öğrenme toplulukları (PLC'ler), model tabanlı öğretim, dijital ve hibrit PD modelleri gibi stratejiler, kimya öğretmenlerinin mesleki becerilerini güçlendiren somut yöntemler olarak öne çıkmaktadır. Bu modeller, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını iyileştirirken meslektaşlarıyla işbirliği yapmalarını ve deneyimlerini paylaşmalarını teşvik etmektedir.

Öte yandan, kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişim süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaştığı görülmektedir. Zaman ve kaynak kısıtlamaları, teknoloji yeterliklerindeki farklılıklar, motivasyon eksikliği, kurumsal destek yetersizliği, müfredat sınırlamaları ve kültürel engeller, PD programlarının etkinliğini sınırlayan başlıca faktörler olarak tanımlanmıştır. Bu engeller, sistematik planlama, esnek program tasarımı, destekleyici yönetim yapıları ve meslektaş işbirliği ile aşılabılır.

Geleceğe dönük politikalar açısından, ulusal ve bölgesel düzeyde öğretmen PD'sini destekleyen stratejiler geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bu politikalar; sürdürülebilir finansal destek, esnek ve modüler PD programları, dijitalleşme ve teknoloji entegrasyonu, değerlendirme ve geri bildirim mekanizmaları ile kültürel uyumun sağlanmasını içermelidir. Okul düzeyinde ise yönetim desteği, laboratuvar ve dijital altyapı olanak-

ları ile işbirlikçi öğrenme ortamlarının teşvik edilmesi, profesyonel gelişim süreçlerinin kalıcı etkisini artırır.

Sonuç olarak, kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişimi, öğretim kalitesini ve öğrenci öğrenme çıktılarının iyileştirilmesini doğrudan etkileyen kritik bir süreçtir. Etkili PD programları, öğretmenlerin pedagojik ve alan bilgilerini bütüncül bir şekilde geliştirmelerini sağlarken, karşılaşılan zorlukları minimize eden politika ve stratejilerle desteklendiğinde uzun vadede sürdürülebilir bir etki yaratır. Bu nedenle, kimya öğretmenlerinin mesleki gelişimini destekleyen bütüncül yaklaşımlar, hem bireysel hem kurumsal düzeyde eğitim kalitesinin artırılması için vazgeçilmez bir araç olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- European Commission (2018). *The European Framework for Lifelong Learning*. Brussels: EC.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391.
- Knowles, M. S. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing.
- Little, J. W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 693–714.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). *Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching*. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Pinto, G. (2023). Green Chemistry in Teacher Professional Development Programs. *Journal of Chemical Education*, 100(5), 2102–2110.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

