


EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELELER



Kitap Adı	: Eğitim Bilimleri Alanında Araştırma ve Değerlendirmeler
İmtiyaz Sahibi	: Gece Kitaplığı
Genel Yayın Yönetmeni	: Doç. Dr. Atilla ATİK
Kapak&İç Tasarım	: Melek ZORLUSOY
Sosyal Medya	: Arzu ÇUHACIOĞLU
Yayına Hazırlama	: Gece Akademi  Dizgi Birimi
Yayıncı Sertifika No	: 15476
Matbaa Sertifika No	: 34559
ISBN	: 978-605-7631-28-2

Editör (ler)

Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT

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 Akademi is a subsidiary of Gece Kitaplığı.

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz. Gece Akademi, Gece Kitaplığı'nın yan kuruluşudur.

Birinci Basım/First Edition ©Mart 2019/Ankara/TURKEY ©copyright



Gece Publishing

ABD Adres/ USA Address: 387 Park Avenue South, 5th Floor, New York, 10016, USA

Telefon/Phone: +1 347 355 10 70

Gece Akademi

Türkiye Adres/Turkey Address: Kocatepe Mah. Mithatpaşa Cad. 44/C Çankaya, Ankara, TR

Telefon/Phone: +90 312 431 34 84 - +90 555 888 24 26

web: www.gecekitapligi.com — www.gecekitap.com

e-mail: geceakademi@gmail.com

CHAPTER 1:	Sosyal Gelişim Kuramları GÖZDE İNAL, KIZILTEPE, MÜNEVVER CAN YAŞAR.....	5
CHAPTER 2:	Ortaokul Türkçe Derslerinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Görüş ve Uygulamaları CAFER ÇARKIT.....	23
CHAPTER 3:	Koro Eğitiminde Motivasyonun Yeri ve Önemi BÜLENT HALVAŞI	33
CHAPTER 4:	Dilde Yöreselliğin Şarkı Söylemeye Etkisi BÜLENT HALVAŞI	43
CHAPTER 5:	Çocuk Şarkılarının Eğitim Müziğindeki Yeri ve Oluşturma Aşamaları ÖMER BİLGEHAN SONSEL.....	51
CHAPTER 6:	Örgüte Geleneksel Bakış Açısı: Yapısal Yaklaşım ALİ RIZA ERDEM.....	61
CHAPTER 7:	Dijitalleşme ve Yeni Medya Araçlarının Günümüz Çocukluk İnşasına Yansımaları ERTUĞRUL TALU	73
CHAPTER 8:	2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Cıpp Modeline Göre Değerlendirilmesi MEHMET GÜROL, NACİYE KAYA	85
CHAPTER 9:	Başlangıç Viyola Eğitiminde Piyano Eşlik Kullanımının Ritim Duygusu Gelişimi Açısından İncelenmesi ve Değerlendirilmesi ÖMER BİLGEHAN SONSEL.....	111
CHAPTER 10:	Rehberli (Guided) ve Açık Uçlu(Open Inquiry) Araştırma- Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Modelinde Fotosentez ve Solunum Konularında Kavram Öğrenimi, Bilimsel Süreç Becerilerinin 8. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Etkileri GANİME AYDIN, FATMA ŞAHİN	123
CHAPTER 11:	Temel Tasarım Dersinde Posta Sanatı Uygulamaları SÜREYYA GENÇ	149

CHAPTER 12: Elementer Ses ve Hareket Eğitimi Uygulamalarının Analizleri KIVANÇ AYCAN.....	163
CHAPTER 13: Sosyal Ağlar ve Fen Eğitimi GONCA KEÇECİ, PELİN YILDIRIM, FİKRİYE KIRBAĞ ZENGİN.....	183

Sosyal Gelişim Kuramları

Gözde İNAL KIZILTEPE¹

Münevver CAN YAŞAR²

CHAPTER 1

¹ Dr. Öğr. Üyesi Aydın Adnan Menderes Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

² Doç. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal gelişim ile ilgili kuramlar; bağlanma, kişilik, benlik, sosyokültürel ortam, model alma yoluyla öğrenme, çevre ve sosyal biliş gibi gelişimde önemli olan birçok konuyu açıklamaya çalışmışlardır. Bu nedenle bu bölümde; etoloji ile ilişkili olarak “*Bağlanma Kuramı*”, psikoanalitik kuramla ilişkili olarak “*Psikoseksüel ve Psikososyal Gelişim Kuramları*”, sosyokültürel ortam ile ilişkili olarak “*Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı*” öğrenme kuramlarıyla ilişki olarak “*Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı*”, ekolojik teorilerle ilişkili olarak “*Ekolojik Sistem Teorisi*” üzerinde durulmuştur.

1. BAĞLANMA KURAMI (JOHN BOWLBY 1907-1990, MARY AİNSWORTH 1913-1999)

Bağlanma kuramı; çocukların bakım veren kişiye karşı göstermiş oldukları duygusal bağın nasıl ve neden ortaya çıktığı ile kişiliğin bu bağlılık ilişkisinden nasıl etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu kurama en büyük katkıyı; çalışmalarında çocuklar ile onları yetiştiren yetişkinler- özellikle de anneleri- arasındaki ilişkiyi inceleyen John Bowlby ve Mary Ainsworth yapmıştır. (Ainsworth ve Bowlby, 1991; Bartholomew ve Shaver, 1998; Miller, 2011).

Bağlanma davranışı birçok kuramcı tarafından birbirini tamamlayacak şekilde tanımlanır. Temel olarak bağlanma, ilk bebeklik ve çocukluk döneminde çocuğa bakan kişi (özellikle anne) ile çocuk arasında kurulan süregelen bir duygusal bağı anlatır (Collins vd.,2002). Bowlby (1973) ise bağlanmanın, “*bireyin kendisi için önemli gördüğü kişilere karşı geliştirdiği güçlü duygusal bağ*” olduğunu belirtir (Akt. Holmes, 1993). Ainsworth (1969) bağlanmayı, “*bir kişinin başka bir kişiye karşı geliştirdiği şefkatli bir bağ*” olarak tanımlar (Akt. Genuis ve Oddone, 1996). Ayrıca bağlanma, bebek ile ebeveynleri arasında gitgide artan, karşılıklı, eşgüdümlü ve de destekleyici etkileşim olarak da açıklanabilir (Gander ve Gardiner 1995).

Etolojinin özellikleri ile psikoanalitik kavramları bir araya getirerek kuramını geliştiren Bowlby’ye (1973) göre bağlanma ilişkisi; bebeğin yaşamını devam ettirmesini ve sağlıklı gelişmesini sağlamaktadır (Akt. Holmes, 1993). Bu yüzden bebekler, genetik olarak bağlanma davranışı göstermeye yatkın olmaları nedeniyle bakma, ağlama, emme gibi çevresindeki kişilerle ilişki kurmaya yarayan bazı davranış biçimleriyle donanmış olarak dünyaya gelmektedirler (Cassibba, Van Ijzendoorn ve D’odorico, 2000; Siegler, DeLoache ve Eisenberg, 2011).

Bağlanma ilişkisi; *bağlanma öncesi aşama, bağlanmanın oluşum aşaması, bağlılık aşaması ve karşılıklı ilişki oluşturma aşaması* olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Bowlby, 2005; Siegler vd.,2011; Berk, 2013).

Bağlanma öncesi aşama (doğumdan 6. haftaya kadar): Bebeklerin yakalama, ağlama, gülümseme, yetişkinin yüzüne bakma gibi tepkileri diğer insanlarla yakın temasa geçmelerine ve rahatlamalarına yardımcı olur. Bu dönemde bebekler, annelerinin sesini, kokusunu, yüzünü ayırt edebilmekle birlikte henüz anneye bağlanmış değillerdir. Bu nedenle tanıdık olmayan bir yetişkinle bırakılmaktan rahatsız olmazlar.

Bağlanmanın oluşumu (6. haftadan-6-8. aya kadar): Bebekler bu aşamada tanıdık bir bakım verene, bir yabancıdan daha farklı tepki gösterirler. Bebekler güven duygusu geliştirmeye başlarlar, ancak anneden ayrıldıklarında hala güçlü tepkiler vermezler.

Bağlılık aşaması (6-8. aydan 18-24. aya kadar): Bu aşamada tanıdık bakım veren kişilere bağlanma belirgindir. Bebekler 6. ve 8. aylar arasında *yabancı kaygısı* gösterirler. Tanıdık olmayan kişilere karşı duyulan bu kaygı, bebekte huzursuzluğa neden olmaktadır. Bebekler 6. aydan itibaren ise *ayrılık korkusu* geliştirmeye başlarlar. Ebeveynleri onlardan ayrıldıklarında huzursuzluk belirtisi gösterirler. Ayrılık kaygısının 6. ile 15. aylar arasında arttığı görülür. Yürüme çağındaki bebekler bakım veren kişilerden ayrılmaya tepki verme-

nin yanı sıra onların yanlarında kalmasını sağlamak için çaba sarf ederler. Alıştıkları kişiyi güvenli bir üs olarak kabul edip çevreyi keşfetmeye devam ederler.

Karşılıklı ilişkinin kurulması (18. ay-2 yaş ve sonrası): Bilişsel ve dil becerilerinin hızlı bir şekilde gelişmesi, çocukların ebeveynlerin geli ve gidişini etkileyen etmenlerin bazılarını anlamalarını ve ayrıldıklarında geri döneceklerini tahmin etmelerini sağlar. Bu nedenle bebekler ayrılığa daha az tepki gösterirler ve ebeveynleri ile pazarlık ederek amaçlarına ulaşmak için rica ve ikna etmeyi kullanırlar.

İçsel çalışma modelleri ya da diğer adıyla **zihinsel temsiller**, bağlanma kuramının en temel kavramıdır. Bowlby'e (1982) göre çocuklar büyüdükçe bağlanma yaşantılarını, "içsel çalışma modelleri" şeklinde içselleştirmektedir (Akt. Hazan ve Shaver, 1994). Bakıcı ile kurulan deneyimler aracılığıyla yaşamın ilk aylarında gelişmeye başlayan içsel çalışma modelleri, ileriki yıllarda da gelişmeye ve değişmeye devam eder ve sonunda dünya ve diğerleri hakkındaki beklentilere genellenir. İçsel çalışan modeller, çocukların gelecekte kuracakları ilişkilerde, beklentilerinde ve algılama şekillerinde önemli rol oynamakta ve gelecekteki bağlanma biçimlerinin nasıl olacağını temel belirleyicileri olmaktadır (Diehl vd.,1998; Bretherton, 2000; Siegler vd.,2011; Berk, 2013).

Bağlanma kuramına ilk büyük katkıyı, bağlanma davranışına ilişkin bireysel farklılıkları anne-çocuk ilişkisi temelinde inceleyerek Bowlby'nin kuramının temel sayıltılarını ilk kez laboratuvar ortamında sistematik olarak sıyanan *Mary Ainsworth*, yapmıştır. Ainsworth, "çocuk ve onun birincil bakıcısı arasındaki süregiden ilişkiyi" **bağlanma**, "bu ilişkinin şekillenmesine ve daha sonraki ilişkilere rehberlik etmesine hizmet eden davranışları" ise **bağlanma davranışı** olarak tanımlamaktadır (Cassidy, 1999; Güngör, 2000; Burger, 2006).

Ainsworth'un araştırmalarının ana amacı, bağlanma kuramının duyarlılık denencesini sınamak, böylece bağlanma davranışının annenin çocuğunun gereksinimlerine olan duyarlılığı veya duyarsızlığı ile açıklanıp açıklanamayacağını anlamaktır. Bu amaçla Ainsworth ve meslektaşları "*Yabancı Durum Testi*" adını verdikleri deneysel bir yöntem kullanmışlardır (Güngör, 2000; Siegler vd.,2011). Bu test, bir iki yaşlarındaki bebeklerin sevecekleri oyuncakların olduğu bir odaya gerçekleşir. İlk olarak bebekler anneleri ile birlikte odaya alınırlar ve anneleri yanlarındayken odayı keşfederek oyuncaklarla oynarlar. Daha sonra anne odadan ayrılır ve bebeğin tanımadığı yabancı biri odaya girer. Ardından anne kısa bir süreliğine odaya geri döner, sonra bir daha ayrılarak bebeği yalnız bırakır. Bu şekilde test, bebek ve annenin kısa süren ayrılıklarının ve yeniden birleşmelerinin meydana geldiği sekiz kısa aşamadan oluşur. Araştırmacılar bu aşamalara, bebeklerin verdikleri tepkileri gözlemleyerek biri güvenli ikisi güvensiz olmak üzere üç tip bağlanma stili belirlemişlerdir (Burger, 2006; Göçener 2010; Trawick-Swith, 2013). Bu bağlanma stilleri şunlardır:

Güvenli bağlanma: Bu bebekler ebeveyni güvenli bir üs olarak kullanarak çevreyi keşfe başlarlar. Ebeveyn odadan ayrıldığında huzursuz olurlar ve hatta ağlayabilirler ancak ebeveyn geri döndüğünde kızgınlık belirtisi göstermeden onunla aktif bir biçimde yakın temasa kurmaya çalışırlar ve ağlamaları hızlı bir şekilde azalır. Ardından oyuna ve çevreyi keşfe devam ederler.

Güvensiz kaçınan bağlanma: Bu bebekler ebeveynin varlığına tepkisiz görünürler. Ebeveyn odadan ayrıldığında stresli değillerdir ve yabancıya da az çok ebeveyne gösterdikleri tepkiyi gösterir. Ebeveyn ile tekrar bir araya geldiklerinde isteksiz davranırlar ve çoğu zaman kucağa alındıklarında sarılmazlar.

Güvensiz kaygılı/kararsız bağlanma: Bu stile sahip bebekler ebeveynleri ile birlikteyken çok fazla keşif davranışı göstermezler ve ebeveyn ile yakınlık kurmak isterler. Ebeveynin ayrılmasıyla birlikte şiddetli bir huzursuzluk göstererek yoğun bir endişe yaşarlar. Ebeveyn odaya döndüğünde ise kolay kolay sakinleşmezler. Kavuşma sırasında, umutsuz

bir şekilde ebeveyne yapışma ile öfkeli bir şekilde onu reddetme arasında gidip gelirler.

Çocuğun kendisine bakım veren kişiler ile olan ilişkisi üzerine modellenen bağlanma kuramı; bireylerin yaşam boyu kurduğu yakın ilişkiler, kendisi ve diğer bireyleri algılayış biçimi, eğitim ve meslek yaşantısı gibi birçok yaşamsal alanda etkilerini göstermektedir.

2. PSİKOSEKSÜEL GELİŞİM KURAMI (SİGMUND FREUD 1856-1939)

Freud'un geliştirdiği psikoanalitik kuram; *topografik kişilik kuramı*, *yapısal kişilik kuramı* ve *psikoseksüel gelişim kuramı* olmak üzere üç temel yapı üzerine kurulmuştur. Çalışmalarının ilk yıllarında Freud, *topografik model* çerçevesinde kişiliği, *bilinç*, *bilinç öncesi* ve *bilinçaltı* olmak üzere üçe ayırmıştır. Ardından *topografik modelin* kişiliğine sınırlı bir açıklama getirmesinden dolayı *yapısal modeli* oluşturmuştur (Burger, 2006; Arı, 2016).

Yapısal modele göre kişilik; **id** (altbenlik), **ego** (benlik) ve **süper ego** (üstbenlik) olmak üzere üç ana yapıdan oluşur. Freud davranışın, bu üç yapının etkileşiminin bir ürünü olduğunu düşünmektedir. **id**, kişiliğin temel bileşenidir. Gelişim süreci içerisinde ego ve süperego idden ayrımlaşarak gelişir. Tamamen bilinç dışı olan id, *haz ilkesine* göre hareket ederek içgüdüsel gereksinimleri doyumaya çalışır. Bu nedenle ilk orijinal seçimi engellendiğinde yedek nesne imgelerine yönelir. Örneğin, anne memesinden mahrum kalan bebek, parmak emmeye yönelerek bu isteğini doyummuş olur. İd'deki bu imgeleyici süreç, Freud tarafından 'birincil süreçler' olarak adlandırılır. Freud'a göre, gelişmekte olan bir çocuğun en zor görevi birincil gereksinimlerinin doyumunu ertelemeyi öğrenmesidir. **Ego**, kişiliğin düzenleyici, denge ve uyum sağlayıcı kısmıdır. İd'in dizginlenemez haz talepleri ile dış dünya tarafından dayatılan engellemeler arasındaki çatışmaların çözümünü gereksiniminden ortaya çıkarmaktadır. Ego, *gerçeklik ilkesi* ile hareket ederek id'i denetim altında tutar ve uygun çevresel koşullar sağlanıncaya kadar idden gelen arzuların tatminini geciktirir. Freud, Ego'nun gerçekçi düşünmeyi, akıl yürütmeyi, karar vermeyi ve haz ertelemeyi içeren düşünce tarzlarını "ikincil süreçler" olarak adlandırır. Kişiliğin en son gelişen üçüncü yapısı olan **süperego**, çocuğa ailesi tarafından aktararak ödül-ceza uygulamaları ile pekiştirilen toplumsal norm ve davranış standartlarının içsel temsilcisi ve kişiliğin ahlaki yönüdür. Freud'a göre süperego çocukların ebeveynleri, öğretmenleri ve benzeri figürlerle olan etkileşimleri sonucunda kazanılır (Senemoğlu, 2005; Miller, 2011; Özdemir vd.,2012; Trawick-Swith, 2013; Arı, 2016).

Kişiliğin temellerinin yaşamın ilk beş yılında oluştuğunu düşünen Freud'a göre birey, belirli miktardaki *cinsel enerji (libido)* ile dünyaya gelir. Freud'a göre kökleri organizmanın içgüdüsel süreçlerinde yer alan libido, biyolojik olarak belirlenmiş bir sıra doğrutusunda birbirini izleyen dönemlerde vücudun farklı bölgelerinde yoğunlaşır. Her dönemin ana belirleyici özelliğinin, libido açısından birincil derecede önemli bölge olması ve her dönemin yetişkin kişiliğine bir etkisinin olması nedeniyle bu dönemlere *psikoseksüel gelişim* dönemleri adı verilir. Libidonun odaklandığı vücut bölgesi ile ilgili haz yaşantılarının, psikoseksüel gelişimin herhangi bir evresinde fazla ya da yetersiz olması o döneme takılma ile sonuçlanır. Freud'a göre, bireyin aşırı ya da yetersiz tatmin edilen gereksinimleri gidermek için sarf ettiği çabalar bilinçsizdir ve dolaylı veya sembolik yollarla ifade edilebilir. Örneğin, bir bebeğin oral dönemdeki haz gereksinimi yeterince tatmin edilmediyse, sonraki yaşantısında tatmin edilmeyen haz yaşantısının yerine geçebilecek olan aşırı yeme ya da tırnak yeme gibi oral etkinliklerle sürekli olarak meşgul olabilir (Bee ve Boyd, 2009; Siegler vd., 2011; Miller, 2011).

Freud'un tanımladığı psikoseksüel gelişim dönemleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Oral dönem (0-18 ay): Hayatın ilk 18 ayını içine alan bu dönemde, libido odağı ağız ve çevresi, haz kaynakları ise emme ve yeme gibi ağız yoluyla yapılan etkinliklerdir. Anne tarafından oral gereksinimlerin sevgi ve şefkat ile düzenli olarak karşılanması, be-

bekte anneye bağıllık ve dış dünyaya karşı güven duygusu oluşturur. Bu dönemde haz duygusunun aşırı olması veya engellenmesi durumunda oral döneme takılma gerçekleşir ve bu durum da bebekte normal dışı kişilik özelliklerinin oluşmasına neden olabilir. Bunlar; aşırı bağımlılık, edilgenlik, bencillik ve iyimserlik ya da sebepsiz karamsarlık gibi kişilik özellikleridir (Erden ve Akman, 2002; Siegler vd., 2011; Arı, 2016).

2. Anal Dönem (18 ay-3 yaş): İkinci psikoseksüel gelişim dönemi olan anal dönemde, libido odağı anüs ve çevresidir. Olgunlaşma neticesinde anüs kaslarını kontrol etmeyi başaran çocuk, dışkıyı tutmaktan ve bırakmaktan, başka bir deyişle yeni kazandığı bu yeteneğini istediği şekilde kullanmaktan haz duymaktadır. Freud'a göre bu dönemde çocuğa verilen tuvalet eğitiminin niteliği, kişilik üzerinde önemlidir. Çocuğun bu dönemi başarılı bir şekilde tamamlayabilmesi anne babanın tuvalet eğitimi nasıl verdiğine bağlıdır. Aşırı talepkar, katı ve sarcısı tuvalet eğitimi, çocuğun bu döneme takılı kalmasına ve anal bir kişilik oluşturmaya yol açabilir. Tuvalet eğitiminin verilmiş şekline bağlı olarak anal kişiliğe sahip olanlar, aşırı düzenli ve titiz ya da bunların tam tersi olarak dağınık ve düzensiz olabilirler (Öztürk, 2004; Bee ve Boyd, 2009; Miller, 2011; Arı, 2016).

3. Fallik Dönem (3-6 yaş): Bu dönemde libido enerjisi genital bölgede bulunmaktadır. Cinsel merakın başlamasıyla çocuk, kendi cinsel anatomisini tanımaya ve karşı cinsle olan cinsel farklılıkları öğrenmeye başlar. Freud, bu yaşlarda çocukların, karşı cinsten olan ebeveynlerine yönelik cinsel arzular beslediklerini düşünmektedir. Freud'a göre bu dönemde erkek çocuklar; annelerine karşı cinsel arzular besledikleri ve babalarını kıskandıkları için annelerinin ilgisini çekmek üzere babaları ile yarışır ve *Oedipus Kompleksi* yaşarlar. Kız çocukların ise babalarına karşı olan benzer duyguları *Elektra Kompleksi* olarak adlandırılır. Bu duygular ve duyguların neticesinde ortaya çıkan çatışmalar büyük ölçüde bilinçdışıdır. Freud, bu sürecin çocuğun kendi cinsinden olan ebeveyni ile özdeşim kurarak onu model alması ile sonuçlandığını belirtir (Meadows, 2006; Bee ve Boyd, 2009; İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2015).

4. Gizli/Latent Dönem (6-12 yaş): Freud'a göre gizli dönem; cinsel gelişimde bir sonraki büyük değişime gelmeden önce yaşanan bir çeşit dinlenme dönemidir. Bu dönemde çocukların enerjileri oyun, arkadaşlık, öğrenme ve okulla ilgili etkinliklere yönelmiştir. Ebeveynlere karşı olan ilginin kendi cinsiyetinden olan akranlarına yöneldiği gizli dönemde çocuklar, içinde yaşadıkları toplumsal yapı ile etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan toplumsal becerileri edinmekle meşguldürler. Bu dönemde libido odağı olan bir organ olmadığı için evreye takılma da söz konusu değildir (Bee ve Boyd, 2009; İnanç vd., 2015; Arı, 2016).

5. Genital Dönem (Ergenlik ve sonrası): Fallik dönemde olduğu gibi bu dönemde de libido odağı genital bölgedir. Genital dönemde, hormonlar ve cinsel organlarda meydana gelen değişimle birlikte cinsel enerji yeniden canlanır. İlk üç dönemde bireyin kendisine yönelik olan libidosu, bu dönemde uygun bir sevgi nesnesine bir başka deyişle karşı cinsten uygun bir kişiye yöneliktir. Diğer dönemlere takılma yaşanmamışsa ergenlikte yaşanan bu tutkular kişinin ileride bir eş seçmesi ve aile kurmaya yönelmesiyle sonuçlanır (Bee ve Boyd, 2009; İnanç vd., 2015).

Sonuç olarak Freud kuramında, erken çocukluk yıllarına dikkat çekmiştir. Ona göre, kişilik gelişiminde ilk altı yıl oldukça önemlidir ve bu süreç, yetişkinlik yıllarındaki kişilik özelliklerinin temelini oluşturur.

3. PSİKOSOSYAL GELİŞİM KURAMI (ERİK ERİKSON 1902-1994)

Erikson, Freud'un psikoseksüel gelişim kuramının temel varsayımlarının birçoğuna katılsa da iki kuram arasında önemli farklılıklar bulunur. Freud, kişilik gelişiminde bireyin biyolojik yönüne ağırlık verirken, Erikson kültürel ve sosyal etmenlerin kişilik gelişiminde daha etkili olduğunu vurgular. Ona göre, insan diğer bireylerle ilişki içinde gelişir ve sosyal

çevre içinde yer alan bireyler (ebeveynler, öğretmenler, akranlar vb.) çocuğun psikososyal gelişiminde önemli bir rol üstlenirler. Ayrıca, kişilik gelişimde Freud'un ilk yıllara verdiği öneme katılmakla birlikte Erikson'a göre kişilik gelişimi yaşam boyu devam eder (Burger, 2006; Siegler vd., 2011; Berk, 2013).

Psikososyal kurama göre, kişilik gelişimi sekiz evreye ayrılır. Her evre biri olumlu diğeri olumsuz olmak üzere iki duygusal durum çatışmasını kapsar. İki karşıt duygu arasındaki çatışma, o dönemdeki krizin konusunu oluşturur. Erikson'a göre bireyin her evredeki temel psikolojik görevi duygusal çatışmayı olumlu yönde çözmektir (Arslan, 2008; İnanç ve Yerlikaya, 2012; Berk, 2013; Trawick-Swith, 2013).

Erikson'un sekiz psikososyal gelişim evresinin belli başlı özellikleri aşağıda verilmiştir:

1. Temel Güvene karşı güvensizlik (0-18 ay): Yaşamlarının ilk yıllarında tamamen çevrelerindeki insanlara bağımlı olan bebekler için en önemli sorun güven duygusunun oluşmasıdır. Ebeveynlerle kurulan tutarlı ve duyarlı ilişkiler ve onların benimsedikleri tutum bebekte temel güven ya da güvensizlik duygularının oluşmasını sağlar. Yeteri kadar sevgi ve ilgi gören, gereksinimleri karşılanan bebekler, temel güven duygusunu geliştirirler. Ebeveynler tutarsız ve reddedici bir tutum içinde bebeğin temel gereksinimlerini gerektiği şekilde karşılayamazsa, bebek dünyanın güvenilmez bir yer olduğunu ve olaylar üzerinde etkili olabilmek için yeterli kadar güce sahip olmadığını öğrenir (Bee ve Boyd, 2009; Siegler vd., 2011; İnanç ve Yerlikaya, 2012).

2. Özerkliğe karşı kuşku-utanç (18 ay- 3 yaş): Motor, bilişsel ve dil becerilerinde meydana gelen hızlı değişim, bağımsızlık ya da özerklik duygusunu destekler. Çocuklar edindikleri yeni becerileri kullanarak çevrelerini nesnelere ve olayları keşfetmek ve kendileri için karar vermek isterler. Ebeveynler, çocuklarının öz kontrol edinmesine olanak tanıyan destekleyici bir ortam sağlarsa, çocuklarının bağımsızlık çabalarına dikkatli bir şekilde rehberlik ederse, makul oranda seçim hakkı verirse çocukta özerklik bilinci oluşur. Aksine ebeveynler bu dönemde çocuklarına karşı çok sert ve kısıtlayıcı olursa çocuklar genel bir utanç duygusu hissedebilir ve kendi yeteneklerinden şüphe duyabilirler (Siegler vd., 2011; İnanç ve Yerlikaya, 2012).

3. Girişimciliğe karşı suçluluk (3-6 yaş): Çocuğun bilişsel, dil ve motor becerilerindeki başarıları, fiziksel ve sosyal çevresini daha fazla merak etmesini, araştırmasını, oluşturduğu amaçları (bloklardan yüksek bir kule inşa etmek, sayıları öğrenmek vb.) başarmak için çabalamasını ve yeni şeyler öğrenmek için girişimlerde bulunmasını sağlar. Bu evrede çocukta güçlü bir şekilde kendisine inanma duygusu başlar ve çocuk bir birey olarak yapabileceklerinin neler olduğunu keşfetmeye çalışır. Yetişkinler kabul edilebilir sınırlar içinde bu çabaları desteklerse, çocukların girişimcilik duyguları gelişir. Ancak eğer yetişkinler aşırı kontrolcü ve cezalandırıcı ise, çocuklarını aşırı eleştirirlerse ve bu çabalarının yanlış olduğuna onları inandırırsa, suçluluk duygusu ortaya çıkar. Erikson, ölçülü bir suçluluk duygusunun çocukta vicdan ve özdenetimi geliştirmesi açısından olumlu bir rolü olduğunu düşünür. Ebeveyn ile çocuk arasındaki ideal etkileşim elbette bütünüyle müsamaha göstermeye dayanmamalıdır, ancak aşırı derecede suçluluk duygusunun da çocukların duygusal gelişimine, girişimciliğe ve yaratıcılığa ket vurduğu da unutulmamalıdır (Burger, 2006; Bee ve Boyd, 2009; Arı, 2016).

4. Başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu (6-12 yaş): Görev paylaşımı, disiplin ve bir şeyler yapabilme duygusunda önemli bir artışın meydana geldiği bu dönemde çocuk ilkokula başlar. Böylece çocuğun sosyal çevresi genişler ve öğretmenler ile akranlarının düşünceleri daha önemli olurken ebeveynlerinkiler daha az önemli hale gelir. Okul çalışmalarının yaşantının önemli bir parçası haline geldiği ve çevresindeki yetişkinlerin beklentilerinin arttığı bu döneme uyum sağlayabilmek için çocuk bir şeyleri başarmak zorundadır. Okul çağı çocuğunun bunları başarabilmesi için pek çok yeni şeyi öğrenmesi

gerekir. Örneğin bu dönemde çocuklar akranları ile işbirliği yapmak için gayretli bir şekilde çalışmayı öğrenirler. Çocuğun elde ettiği başarılı deneyimler çocuğa başarıma duygusu kazandırır. Çocuğun kendinden beklenen becerileri geliştirememesi ve başarılarının kendi standartlarının altında kalması ise yetersizlik veya aşağılık duygusuna neden olabilir (Burger, 2006; Bee ve Boyd, 2009; İnanç ve Yerlikaya, 2012).

5. Kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası (Ergenlik dönemi): Erikson, temel bir kimlik duygusunun edinilmesi için kritik bir dönem olması nedeniyle ergenliğe büyük önem vermektedir. Ergenlik dönemi ile çocuklar, fizyolojik değişimler, güçlü cinsel dürtüler ve gelecekteki yetişkin rollerindeki belirsizliğin getirdiği birçok sorunla uğraşmak zorundadır. Bir çocuk olarak geçmiş kimliği ile geleceğin birçok seçeneği ve belirsizlikleri arasında sıkışan ergenlerin, “ben kimim” sorusunun yanıtı ile ilgili yaşadıkları karmaşayı çözmeleri gerekir. Bu dönemde değerlendirme sürecinin yeterli ve uygun olması, olumlu bir “kimlik kazanmanın”, yeterli ve uygun olmaması ise “kimlik karmaşasının” ortaya çıkmasına neden olur (Siegler vd.,2011; İnanç vd.,2015; Arı, 2016).

6. Yakınlığa karşı yalnızlık (Genç yetişkinlik dönemi): Erikson’un kuramına göre genç yetişkinlik döneminde üstesinden gelinmesi gereken temel konu, yakın ilişkiler kurmaktır. Bu dönemde bireyler, yakınlık geliştirebilecekleri ve duygusal olarak olgunlaşabilecekleri özel bir ilişki arayışına girerler. Dönem sağlıklı bir şekilde atlatılırsa sevgi gösterme ve görme konusunda sıkıntı yaşama riski azalır ve kişi gerçek bir ilişkinin sağladığı doyum ve yakınlık duygusunu yaşar. Aksi takdirde kişi, duygusal soyutlanmayla karşı karşıya gelir ve yalnızlık hisseder (Erden ve Akman, 2002; Burger, 2006).

7. Üretkenliğe karşı durağanlık (Yetişkinlik dönemi): Bu dönemde bireyin, ürün vermeye yönelik güçlü bir tutkusuna vardır. Eğer birey; aile, iş, toplum ve insanlık için yararlı işler yapabilirse üretken olduğunu fark eder. Böylesi bir üretkenlik duygusu geliştiremeyen bireyler ise hayatlarındaki amaçları sorguladıkları ve boşluk duygusu yaşadıkları bir durağanlık evresine girebilir, işe yaramama duygusu ve yetersizlik hissedebilir (Erden ve Akman, 2002; İnanç ve Yerlikaya, 2012).

8. Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (İleri yetişkinlik dönemi): Psikososyal gelişim kuramının son döneminde gelişmesi beklenen yaşamsal öge “benlik bütünlüğü” kavramıdır. Bu duygu, bireyin kendi yaşam sürecinin olması gerektiği gibi gerçekleşmiş ve amacına ulaşmış olmasını duyumsaması ile gerçekleşir. Bu dönemdeki karmaşanın başarıyla çözümlenememesi durumunda ise birey, umutsuzluğa düşer ve ölüm korkusu yaşar (Dereboy, 1993; Burger, 2006).

Erikson’a göre bu gelişim evrelerinde yaşanan krizler, evrimi ve değişimi yönlendiren gerekli süreçlerdir. Buradaki vurgu bireyin her zaman değişebileceği ve yaşam boyu yeni bilgi ve deneyimler kazanabileceğidir.

4. SOSYOKÜLTÜREL KURAM (LEV VYGOTSKY 1896-1934)

Sosyokültürel kurama göre öğrenme ve düşünme; sosyal etkileşim, dil ve kültürden etkilenmektedir. Vygotsky, çocuğun gelişimini sosyal kültürel etkinlikler içinde tanımlar ve sosyal bağlamın neyi nasıl düşündüğümüz üzerinde çok büyük bir etkiye sahip olduğunu belirtir. Çocuğun çevresinde olan ve direkt ya da dolaylı olarak kültür tarafından etkilenen her şeyi kapsayan sosyal bağlam; gelişimde merkezi bir rol üstlenerek, bireyin düşünme şeklini ve zihinsel süreçlerin kazanılmasını etkiler (Bodrava ve Leong, 2010; Gauvain ve Parke, 2010; Trawick-Swith, 2013, Yıldırım, 2016).

Vygotsky’e göre dikkat, algı, bellek gibi zihinsel süreçler bireyde sadece içsel olarak var olmayıp diğer kişilerle etkileşim neticesinde de oluşmaktadır. Çocuklar zihinsel süreçleri diğer inanlarla etkileşim halinde iken öğrenirler ve içinde bulunulan sosyokültürel ortam, çocukların sahip oldukları temel zihinsel süreçlerin yüksek zihinsel süreçlere dö-

nüştürülmesini sağlar. Çocuğun çevresindeki bireylerle olan etkileşimleri gelişim süreçlerini harekete geçirir ve bilişsel büyümeyi hızlandırır (Gredler ve Shields 2008; Bodrava ve Leong, 2010; Schunk, 2011).

Çocuğun yardımıyla ya da yardımsız yapabilecekleri arasındaki fark, Vygotsky tarafından yakınsal gelişim alanı olarak isimlendirilir. **Yakınsal gelişim alanı** çocuğun kendi başına başardıkları ile bir yetişkin desteği ya da deneyimli bir akranının yardımı ile yapabildikleri arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır (Bodrava ve Leong, 2010). Örneğin, yirmi aylık Işıl, oyuncak midilli atına binmeye çalışmaktadır. Annesi Işıl'ın midilli ata binmeyi başaramadığı için hırslıdan ağlamak üzere olduğunu gözlemler ve Işıl'ın ayağını hafifçe kaldırarak midilli ata binmesine yardım eder. Böylece annesi "ayağını kaldırarak", Işıl'ın kendi başına ulaşamayacağı bir hedefe ulaşmasına yardımcı olur (Nicolopoulou, 2004; Solso, Maclin ve Maclin, 2009).

Vygotsky'e (1962) göre öğrenme, diğer insanlarla etkileşime dayandığı için dil öğrenmenin önemli aracıdır (Akt. Miller, 2011). Dil, çocuğun hayal etmesine, düşünmesine, yeni fikirler yaratmasına ve bu fikirleri diğerleri ile paylaşmasına olanak sağlar. Bu nedenle dilin, bilişsel sürecin bir parçası olması ve bilişin gelişmesinde bir araç olması bakımından iki rolü vardır. Okul öncesi yıllar boyunca dilin gelişimi, çocukların iletişim yoluyla öğrenmesini sağlar. Bu süreçte sosyal olarak yapılandırılmış bilgi, özel konuşma yoluyla içsel bilgiye dönüştürülür. **Özel konuşma**, sesli düşünerek oluşturulan bilginin zamanla iç sesli düşünerek oluşturulması sürecidir (Bodrava ve Leong, 2010). Çocuklar ilk önce dili iletişim kurmak amacıyla kullanırlar. Sonra özel konuşma aracılığı ile kendi kendilerini ile konuşmak ve davranışlarını kontrol etmek için dili tam olarak kullanırlar (Bailey ve Brookes, 2012).

Sonuç olarak Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim kuramı, bilişsel süreçler ve dilin sosyal yönlerini vurgulamasıyla sosyal gelişime yeni bir bakış açısı kazandırmıştır (Kılıçgün Yurtsever, 2015).

5. SOSYAL BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMI (ALBERT BANDURA 1925-)

Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal bilişsel öğrenme kuramının kökeni, davranışçılığa dayanır ancak kuram öğrenmenin gerçekleşme sürecini açıklarken dikkat ve hatırlama gibi bilişsel süreçlere yaptığı vurgu ile diğer davranışçı kuramlardan ayrılır. Bununla birlikte sosyal bilişsel öğrenme kuramı, öğrenmede pekiştirme ve ceza yerine gözlemin ve gözlenen davranışın önem kazanması, bireyde öğrenilen davranışın hemen veya ertelenmiş olarak ortaya çıkabilmesi ya da öğrenilmiş olmasına rağmen hiç ortaya çıkmama olasılığının olması ve davranışın sonuçlarının öğrenmede önemli rol oynaması açılarından da diğer öğrenme kuramlarından ayrılmaktadır (Arı, 2016).

Bandura, insanların sadece kendi deneyimleri aracılığı ile öğrenmediklerini, başkalarının davranışlarını gözlemleyerek de öğrenebildiklerini belirtir. Özellikle de bebekler ve çocukların davranışları büyük ölçüde gözlem yoluyla öğrendiklerini vurgular. Bebeğin, ebeveyni yaptıktan sonra el çırpması, anne- babasının dış fırçalamasını gözlemleyen çocuğun bu davranışı tekrar etmesi, ebeveynlerini veya öğretmenlerini kitap okurken gözlemleyen çocuğun kitabın nasıl kullanıldığını öğrenmesi gözleme dayalı öğrenmeye örnek teşkil etmektedir (Çapan, 2012; Berk, 2013; Trawick-Swith, 2013).

Gözlem yoluyla öğrenmenin temelinde model alma yer almaktadır. Bandura, **canlı model** (belirli bir davranışı sergileyen gerçek kişi), **sembolik model** (bir film, televizyon programı, kitap ya da benzeri başka bir platformda betimlenen karakter/kişi) ve **sözel yönergeler** (canlı ya da sembolik bir model tarafından gösterilmeksizin nasıl davranılması gerektiğine ilişkin olarak yapılan açıklamalar) olmak üzere üç farklı tür model olduğunu belirtir (İnanç ve Yerlikaya, 2012; Ormrod, 2012).

Kurama göre model alma, basit bir biçimde diğer insanların davranışlarını taklit etmek anlamına gelmemektedir. Model olarak öğrenme, bilişsel bir süreçtir ve dört önemli süreci kapsamaktadır (Malone, 2002; Kılıçgün Yurtsever, 2015). Bu süreçler şunlardır:

Dikkat: Uyarıcılar üzerinde bilinçli bir odaklaşma sürecidir. Sosyal bilişsel öğrenmenin en önemli süreci, her türlü bilişsel davranışın temelini oluşturur. Bir davranışın tam olarak öğrenilebilmesi için bireyin dikkatini model ve modelin davranışı üzerinde yoğunlaştırması gerekir.

Hatırlama- Akılda Tutma: Modelden öğrenmede ikinci önemli bilişsel süreçtir. Bireyin modele ilişkin gözlemlerini bilişsel olarak organize etmesi, tekrar etmesi ve bilgiyi kodlayarak belleğe depolamasıdır. Gözlemlenen davranış görsel ya da sözel kodlamalar aracılığı ile bellekte depolanır. Sözel ya da görsel kodlar daha önce gözlenen bir davranışın eyleme dönüştürülmesine rehberlik eder.

Gözlenen Davranışın Yeniden Tekrarı: Davranışın yeniden ortaya konması, sosyal bilişsel öğrenmede üçüncü süreçtir. Bu aşama, belleğe kodlanan bilgilerin davranışa dönüştüğü aşamadır. Bu aşamada, bilişsel olarak depolanan bilgi tekrar edilir. Birey, modelin davranışı ile kendi davranışını karşılaştırarak modelin davranışına benzer bir davranış oluşturuncaya kadar kendi davranışı üzerinde çalışır. Fiziksel yeterlilikler, önceki bilgi ve deneyimler ile gözlemlerdeki hassasiyet bu sürecin başarıya ulaşmasını etkiler.

Motivasyon: Sosyal bilişsel öğrenmeyi etkileyen dördüncü süreç motivasyondur. Kurama göre motivasyon, *öğrenilmiş bir davranışı ortaya koyma isteği*dir. Motivasyon, öğrenilenlerin performansa dönüştürülmesi sürecini ifade etmektedir. Birey model aldığı davranışı öğrenebilir, belleğinde depolayabilir ve davranışı uygulamak için yeterli yeteneğe sahip olabilir. Ancak birey davranışı gerçekleştirmesinin ceza veya başka bir olumsuzlukla sonuçlanacağını bilirse, o davranışı gerçekleştirme olasılığı azalır. Aksine davranış pekiştirilirse bireyin o davranışı gerçekleştirme olasılığı ise artar.

Bandura ve Bobo Deneyi

Önemli toplumsal etkileri olan klasik bir deneyde Bandura ve meslektaşları, anaokulu çocuklarına; bir yetişkinin kendi boyutundaki "Bobo" adlı oyuncak bir bebeğe (hacıyatmaz) dört farklı saldırganca davranış gerçekleştirdiği bir film izletmişlerdir. Filmin üç farklı sonu olduğu için çalışmada çocuklar üç gruba ayrılmıştır. Birinci gruptaki çocuklar, filmin sonunda saldırganca davranışta bulunan yetişkinin bir başkası tarafından içecek, şeker ve övgü ile ödüllendirildiğini izlemiştir. İkinci gruptaki çocuklar ise, Bobo adlı bebeğe saldırganca davranışta bulunan yetişkin modelin bir başka kişi tarafından rulo haline getirilmiş gazete ile hafifçe dövüldüğü ve bir daha saldırganca davranmaması konusunda uyarıldığını gösteren bir son izlemiştir. Üçüncü gruptaki çocuklara ise saldırgan davranışın sonuçları ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Bir başka deyişle bu gruptaki çocukların izledikleri filmde saldırgan model ne pekiştirilmiş ne de cezalandırılmıştır. Ardından çocukların tamamına Bobo adlı bebek ile saldırgan davranışın gerçekleştirilmesine yarayacak malzemelerin bulunduğu bir odada 10 dakika serbestçe oynama süresi verilmiştir. Bir gözlemci gözlem odasından, çocukların az önce izledikleri dört saldırgan davranıştan hangilerini yaptıklarını kaydetmiştir. Deneyin ikinci aşamasında, çocukların saldırgan davranışları yapıp yapmayacaklarını görmek için; çocuklara gösterdikleri her saldırgan davranış için küçük oyuncaklar ve meyve suyu gibi ödüller verilmiştir. Sonuç incelendiğinde, saldırgan davranışların pekiştirildiği modeli izleyen gruptaki çocukların saldırganlık davranışlarında artışın olduğu; saldırgan davranışların cezalandırıldığı modeli izleyen gruptaki çocukların saldırgan davranışlarında ise azalmanın olduğu görülmüştür. Saldırgan davranışların pekiştirilmediği/ cezalandırılmadığı modeli izleyen üçüncü gruptaki çocukların saldırgan davranışlarının ise iki grup arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, üç gruptaki çocukların hepsi de davranışı gözlemleyerek öğrenmişler ve gördüklerini hatırlamışlardır. Saldırgan davranışta bulunmaları için ödüllendirildiklerinde çocuklar, ilk aşamada saldırgan davranışları kendiliğinden yapmasalar bile ikinci aşamada yapmışlardır. Bu klasik araştırma, çocukların yeni bir davranışı sadece başkalarını gözleme sonucunda çabucak öğrenebildiklerini, öğrendiklerini tekrarlama eğitimlerinin gözlemledikleri kişinin davranışının ödüllendirilmesi veya cezalandırılmasına bağlı olduğunu ve çocukların başkalarını gözlemleyerek öğrendiklerinin davranışlarında belirgin olarak yer almasının şart olmadığını ortaya koymaktadır (Burger, 2006; Siegler vd.,2011).

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi'nin temel ilkeleri; **karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme, dolaylı öğrenme, öngörü kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi ve öz yeterlilik kapasitesidir.**

Karşılıklı Belirleyicilik: Bandura, karşılıklı belirleyicilik kavramı ile davranışın içsel ve dışsal güçler tarafından belirlenmesi konusuna yeni bir açılım getirmiştir. Buna göre ödül ve ceza gibi dışsal belirleyiciler ile inanç, değer ve beklentiler gibi içsel belirleyiciler etkileşimli faktörlerin olduğu bir sistemin parçasıdır. Bu faktörler, yalnızca davranışı değil aynı zamanda sistemin kendisini de etkilemektedir. Bir başka deyişle dışsal etmenler, içsel etmenler ve davranışlar sistemin bir parçası olarak sürekli birbirini etkiler (Burger, 2006; İnanç ve Yerlikaya, 2012).

Sembolleştirme: İmgeler ve sözcükler gibi sembolleri kullanarak insanlar gözlemlenen davranışı modelleyebilir ve elde ettikleri bilgileri daha sonraki yaşantılarında kullanmak üzere belleklerinde depolayabilirler. Sembolleştirme sürecini kullanarak insanlar yaşantılarına anlam, şekil ve süreklilik verirler (Bayrakçı, 2007; Çakır, 2007).

Dolaylı öğrenme: Davranışı ödül ve ceza mekanizmalarına maruz kalarak doğrudan öğrenmek yerine, başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrenmeye

dolaylı öğrenme denir. Dolaylı öğrenme; zaman, kaynak ve mekan sınırlılıkları sebebiyle kişinin ulaşmakta zorlanacağı yeni bilgilerin edinilmesi için farklı durumlar ve aktiviteler keşfetmesine olanak verir (Senemoğlu, 2005).

Öngörü Kapasitesi: Kurama göre, amaca yönelik olan insan davranışı öngörü ile düzenlenir. Bandura'ya göre (1989) öngörü, *bir insanın kendini motive edebilme ve önceden tahmin ederek hareketlerini yönlendirebilme kapasitesidir* (Akt. Bayrakçı, 2007). Bireyin önceki yaşantıları, herhangi bir davranışı gerçekleştirmeden önce o davranışın sonucunda ne olabileceği ile ilgili beklentiler yaratır. Bireyin önceden tahmin ettiği sonuca ilişkin değerlendirmesini içeren beklentiler, davranışın tekrarlanma olasılığını etkiler (Bandura, 2001; Çakır, 2007).

Öz düzenleme kapasitesi: Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre birey, hayatını kontrol etme ve düzenleme gücüne sahiptir. Öz düzenleme kapasitesi ile birey, dış etmenleri gözlemleyerek amaçlı davranış için temel oluşturur. Öz düzenleme kapasitesi, bireyin düşünce, duygu ve hareketleri üzerinde kontrol sahibi olabilmesine imkân verir (İnanç ve Yerlikaya, 2012; Arı, 2016).

Öz yeterlik kapasitesi: Sosyal öğrenmenin temel kavramı olan *öz yeterlik* kısaca kişinin kendini bilmesi anlamına gelmektedir (Bayrakçı, 2007). Bandura (1986) öz yeterlik kapasitesini "bireyin belirli bir davranışı sergilemesi ya da bir görevi başarma konusundaki kişisel yeterliliklerini algılaması" şeklinde tanımlar. Öz yeterlik bireyin hedeflerini yapılandırmasını, hedeflerini gerçekleştirmek için gerekli çabayı göstermesini ve gösterdiği bu çabanın sürekli olmasını sağlar (Akt. Arı, 2016).

Sonuç olarak sosyal bilişsel öğrenme kuramı; çevre ve davranışın karşılıklı olarak birbirini etkilediğini, bireylerin kendi davranışlarını sık sık düzenlediklerini böylece bir hedef doğrultusunda düşündüklerini, insanların başkalarının davranışlarını gözlemleyerek dolaylı yoldan öğrenebildiklerini, çocukların birçok davranışı yakın çevrelerindeki akranları ve yetişkinleri gözlemleyerek öğrendiklerini ve gözlemleyerek öğrenilen davranışların gerçekleşme olasılığının ödül veya cezaya ilişkin beklentilere bağlı olduğunu belirtmektedir (Burger, 2006).

6. EKOLOJİK SİSTEM TEORİSİ (URİE BRONFENBRENNER 1917-2005)

Bronfenbrenner'in 1970'li yıllarda felsefi görüşleri çerçevesinde gelişen ekolojik sistem teorisi, çocuğun toplumsal gelişimine yönelik açıklayıcı bilgiler verir. Ekolojik sistem teorisi; aile, okul, toplum, politik sistemler ve sosyal hizmetler gibi çocuğun içinde yaşadığı birçok kuruluş ve ortamın gelişim üzerindeki etkisine vurgu yapar (Berk, 2013). Bronfenbrenner'e (1976) göre çocuk, sosyal ve kültürel bir ortamda doğar ve büyür. Bu sosyal ve kültürel ortamların her biri diğer sosyal ve kültürel ortamları etkiler. Örneğin çocuk kendi sosyal normları, kültürü, değerleri ve kuralları bulunan bir ailede doğar. Aile de okul ve toplum gibi kurumlarla etkileşim içindedir. Birbirleri ile bağlantılı olan bu öğelerin çocuk ve aile üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır (Akt. Begum, 2007).

Ekolojik kuramına göre; çocuğun gelişimini anlayabilmek için sadece çocuğu değil çocuğun çevresini de anlamak gerekir. Bronfenbrenner (1979) çevreyi "*bir dizi iç içe yapı, her biri diğerinin içinde bir dizi Matruşka bebeği*" şeklinde tanımlar. Bir başka deyişle çocuğun çevresi, birbiri içine yerleşmiş katmanlardan oluşan karmaşık ilişkiler sisteminden meydana gelir. Her bir katman, gelişim üzerinde farklı bir etki düzeyini temsil eder. Çocuğun gelişimi de bu katmanların kendi ve birbirleri içinde olan ilişkilerinden etkilenir (Obalar, 2009; Meadows, 2010; Siegler, vd., 2011; Özenç ve Doğan, 2014).

Çoklu etki katmanlarının merkezinde cinsiyet, yaş, mizaç, sağlık durumu, zeka gibi bireysel özellikleri ile çocuk yer alır. Gelişim sürecinde çocuğun bireysel özellikleri her bir

katmandaki çevresel güçler ile etkileşimde bulunur. Böylece çocuğun biyolojik eğilimleri, çevresel etmenlerle birleşerek gelişimini şekillendirir (Siegler vd., 2011; Berk, 2013). Bu bakış açısı çerçevesinde Bronfenbrenner kuramına *bioekolojik model* adını vermiştir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006).

Ekolojik sistemler teorisinde ilk katman, çocuğun gelişimini doğrudan etkileyen **mikrosistem**dir. Çocuğun yakın çevresindeki tüm kişiler, kurumlar ve kendi deneyimleri mikrosistemi oluşturur. Bu katman, aileyi, bazı pediyatrik ve sosyal hizmetleri, okulu, öğretmenleri ve akranları kapsar. Çocuğun ailesi mikrosistemin önemli bir ögesidir ve çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi erken çocukluk döneminde oldukça baskındır. Bronfenbrenner, çocuğun bu düzeydeki gelişimini anlamak için mikrosistem içindeki ilişkilerin çift yönlü olduğunu dikkate almanın gerekliliğini vurgular. Bu katmanda çocuk hem çevresinde bulunan kişiler ve kurumlar tarafından etkilenir hem de sahip olduğu özellikleri ile onları etkiler. Zaman içinde bu karşılıklı etkileşim, gelişim üzerinde kalıcı izler bırakır. Örneğin bir çocuğun sosyal davranışları hem ebeveynlerin belirli müdahaleleriyle gelişir hem de çocuğun davranışları ebeveynlerinin müdahalelerini etkiler (Crockenberg ve Leerkes, 2003; Meadows, 2010; Kostelnik, Gregory, Soderman ve Whiren, 2011).

Bronfenbrenner'in modelindeki ikinci katman, aile, okul, mahalle gibi mikrosistemler arasındaki bağlantıları kapsayan **mezosistem**dir. Kurama göre mezosistemdeki kişiler ve kurumlar arasındaki güçlü ve destekleyici bağlantılar, çocuğun gelişimini olumlu bir şekilde destekler (Stivaros, 2007; Trawick-Swith, 2013). Örneğin çocuğun okuldaki akademik başarısı sadece sınıftaki öğrenmesine dayalı değildir. Aynı zamanda ailenin çocuğun okul yaşantısını desteklemesi ve öğretmeni ile olumlu bir iletişim kurabilmesi ile de ilişkilidir (Luster ve McAdoo, 1996; Gershoff ve Aber, 2006). Mezosistemdeki bağlantılar destekleyici olmadığında ise çocuğun gelişiminin olumsuz bir şekilde etkilenmesi olasıdır (Siegler vd.,2011).

Eksosistem, çocukların hayatında doğrudan etkili değildir ancak çocukların yakın çevresi ile olan etkileşimlerini etkilediği için dolaylı olarak gelişim üzerinde etkisi olan katmandır. Eksosistem; ebeveynlerin işyerleri, aldıkları sağlık ve sosyal hizmetleri, gittikleri dini kurumlar gibi yerleri kapsar. Örneğin, ebeveynlerin işyerlerindeki esnek çalışma saatleri, doğum ve hastalık izni politikaları gibi konular çocukları farklı şekillerde etkileyebilir. Ayrıca kişinin işini sevip sevmemesi, ailesi ile olan ilişkisini de olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilir (Tissington, 2008; Meadows, 2010).

Dördüncü katman olan **makrosistem** belirli bir çevre ya da şart olmayıp, genel olarak toplumun değerlerini, inançlarını, gelenek ve göreneklerini, kanunları ve kaynakları kapsamaktadır. Her bireyin farklı bir alt kültürü bulunmakta ve birey inanç sistemi ve ideolojileri doğrultusunda alt kültürlerde gerçekleşen bazı etkinliklere katılmaktadır. Makrosistemi temsil eden kurumlar, bireysel çocuk gelişimine uzak görünseler de çocuğun gelişimi üzerinde oldukça etkilidirler. Çünkü bu aşamada çocuk; çeşitli normları, ideolojileri ve inançları bulunan farklı kurumlar ile etkileşim içerisinde. Örneğin; çocuklarda hangi niteliklerin nasıl kazandırılması gerektiğine ilişkin inanç farklılıklarını kapsayan kültürel değerler, çocuğun yaşamının bütün yönlerine etki eder (Meadows, 2010; Kostelnik vd.,2011).

Diğer katmanlarının hepsini içine alan **kronosistem** modeldeki son katmandır ve içinde yaşanan zaman dilimini anlatmaktadır. Kronosistem hem çocuktan hem de zamandan kaynaklanan değişimlerle şekillenir. Herhangi bir toplumdaki değerler, gelenekler, teknoloji ve sosyal durumlar zaman içerisinde değişim gösterir. Bu değişimler de çocuğun gelişimini etkiler. Örneğin günümüzde çocuklar "dijital çağa" yol açan teknolojik ilerlemelerin sonucunda daha önceki nesillerin hayal bile edemeyeceği büyüklükte bir bilgi ve eğlence dünyasına erişim şansına sahip olmuşlardır. Zaman içerisinde çocuklar büyüdükçe; akranları, katıldıkları etkinlikler ve çevre ile ilgili kendi kararlarını vermede ve kendi geli-

şimlerinde daha aktif rol üstlenirler (Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Siegler vd.,2011).

Sosyal gelişim ile ilgili yukarıda açıklanan kuramlarda görüldüğü gibi, kuramların çoğunun geçerli ve benzer noktaları olmakla beraber farklı yönlerinin de bulunduğu bir gerçektir. Birbirini izleyen ve birbirinden etkilenen sosyal gelişim kuramları, gelişim ve öğrenme alanına önemli katkılar sağlamıştır. Farklı disiplinlerin teorik temellerinden yararlanılarak geliştirilen bu kuramlar anne babalara, eğitimcilere ve konu ile ilgili araştırmalar yapan araştırmacılara yol göstermesi açısından oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

1. Ainsworth, M.S. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333-341. Doi: 10.1037/0003-066X.46.4.333.
2. Arı, R. (2016). *Eğitim psikolojisi: Gelişim ve öğrenme* (Geliştirilmiş 6. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
3. Arslan, E. (2008). *Bağlanma stilleri açısından ergenlerde Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ve ego kimlik süreçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
4. Bailey, B.A. & Brookes, C. (2012). Thinking out loud: Development of private speech and the implications for school success and self-control. In C. Copple (Ed.). *Growing Minds: Building Strong Cognitive Foundations in Early Childhood* (pp.105-110). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
5. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of Psychology*, 52(1), 1-26.
6. Bartholomew, K. & Shaver, P.R. (1998). Methods of assessing adult attachment: Do they converge? In J.A. Simpson & W.S. Rholes (Eds.). *Attachment Theory and Close Relationships* (pp.25-45). New York: Guilford.
7. Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(Ekim 2007), 198-210.
8. Begum, N. (2007). *Effect of parent involvement on math and reading achievement of young children: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study*. Doctoral Dissertation. IndianaUniversity,Pennsylvania.<https://dspace.iup.edu/bitstream/handle/2069/45/Nurun%20Begum.pdf?sequence=1>. Erişi Tarihi: 26.12.2018.
9. Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Çalışmanın orijinal basım tarihi, 2007).
10. Berk, E.L. (2013). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa* (Çev Ed. N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Yayınları. (Çalışmanın orijinal basım tarihi, 2012).
11. Bodrova, E. & Leong, D. (2010). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. (Yay. Haz. G. Haktanır.), (Çev. T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz ve E. Kalkan). Ankara: Anı Yayıncılık. (Çalışmanın orijinal basım tarihi, 2007).
12. Bowlby, J. (2005). *A secure base: Clinical applications of attachment theory* (Vol. 393). London: Taylor & Francis.
13. Bretherton, I. (2000). Emotional availability: An attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 2(2), 233-241. doi: 10.1080/14616730050085581.
14. Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical Models of Human Development* (6th ed., pp.793-828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

15. Burger, J.M. (2006). *Kişilik* (Çev. İ.D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Çalışmanın orijinal basım tarihi, 2004).
16. Cassibba, R., Van Ijzendoorn, M.H. & D'Odorico, L. (2000). Attachment and play in child care centres: Reliability and validity of the attachment Q-sort for mothers and professional caregivers in Italy. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 241-255. doi: 10.1080/016502500383377.
17. Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp.3-20). New York: Guilford Press.
18. Collins, N.L., Cooper, M.L., Albino, A., & Allard, L. (2002). Psychosocial vulnerability from adolescence to adulthood: A prospective study of attachment style differences in relationship functioning and partner choice. *Journal of Personality*, 70(6), 965-1008. doi: 10.1111/1467-6494.05029.
19. Crockenberg, S.C. & Leerkes, E.M. (2003). Parental acceptance, postpartum depression, and maternal sensitivity: Mediating and moderating processes. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 80-93. doi: 10.1037//0893-3200.17.1.80.
20. Çakır, M. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. İçinde A. Kaya. (Ed.). *Eğitim Psikolojisi* (ss.423-452). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
21. Çapan, B.E. (2012). Öğrenme. İçinde Kartal, B. (Der.). *Davranış Bilimlerine Giriş* (ss.198-225). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını No. 1506.
22. Dereboy, İ.F. (1993). *Kimlik bocalaması: Anlamak, tanımak, ele almak*. Malatya: Özmert Ofset.
23. Diehl, M., Elnick, A.B., Bourbeau, L.S., & Labouvie-Vief, G. (1998). Adult attachment styles: Their relations to family context and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1656-1669.
24. Erden, M. & Akman, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme* (11.Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
25. Gander, M.J. & Gardiner, H.W. (1995). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Çev. Dönmez A., Çelen N. ve Onur B.). Ankara: İmge Kitabevi (Çalışmanın orijinal basım tarihi, 1993).
26. Gauvian, M. & Parke, R.D. (2010). Socialization. In M.H. Bornstein (Ed.). *Handbook of Cultural Developmental Science* (pp. 239-258). New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.
27. Genuis, M.L. & Oddone, E. (1996). Children's attachment security to mother, father and the parental unit. *Child Development: Readings for Teachers II. Calgary, Alberta: Detseling Enterprises*.
28. Gershoff, E.T. & Aber, J.L. (2006). *Neighborhoods and schools: Contexts and consequences for the mental health and risk behaviors of children and youth*. In L. Balter and C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues* (2nd ed. pp.611-645.). New York: Psychology Press.
29. Gredler, M.E. & Shields, C.C. (2008). *Vygotsky's legacy: A foundation for research and practice*. New York: Guilford Press.
30. Göçener, D. (2010). *Üniversite öğrencilerinin güvenli bağlanma düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
31. Güngör, D. (2000). *Bağlanma stillerinin ve zihinsel modellerin kuşaklararası aktarımında ana babalık stillerinin rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

32. Hazan, C. & Shaver, P. (1994). Bağlanma -yakın ilişkilerle ilgili araştırmalar için bir çerçeve (Çev. A. Dönmez). *Psychological Inquiry*, 5(1), 1-49.
33. Holmes, J. (1993). *John Bowlby and attachment theory*. London: Routledge.
34. İnanç, B.Y. & Yerlikaya, E.E. (2012). *Kişilik kuramları* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
35. İnanç, B.Y., Bilgin, M., & Atıcı, M.K. (2015). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi*. (10.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
36. Kılıçgün Yurtsever, M. (2015). Sosyal gelişim. İçinde E. Yılmaz Aslan (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Eğiten Kitap.
37. Kostelnik, M., Gregory, K., Soderman, A., & Whiren, A. (2011). *Guiding children's social development and learning*. (Seventh edition). Belmont, CA: Cengage Learning.
38. Luster, T. & McAdoo, H. (1996). Family and child influences on educational attainment: A secondary analysis of the high/scope Perry Preschool data. *Developmental Psychology*, 32(1), 26-39.
39. Malone, Y. (2002). Social cognitive theory and choice theory: A compatibility analysis. *International Journal of Reality Therapy*, 22(1), 10-13.
40. Meadows, S. (2006). *Understanding child development*. London: Routledge.
41. Meadows, S. (2010). *The child as social person*. London: Routledge.
42. Miller P.H. (2011). *Theories of developmental psychology*. (Fifth Edition). New York: Worth Publishers.
43. Nicolopoulou, A., (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. (Çev. M.T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 137-169. (Çalışmanın orijinal basım tarihi, 1993).
44. Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
45. Ormrod, J. E. (2012). *Human Learning*. (6th Edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.
46. Özdemir, O., Özdemir, P.G., Kadak, M.T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
47. Öztürk, M.O. (2004). *Ruh sağlığı ve bozuklukları* (10. Baskı). Ankara: Feryal Matbaa.
48. Özenç, E.G. & Doğan, M.C. (2014). Ekolojik kurama dayalı işlevsel okuryazarlık yaşıntısı ölçeği'nin (EKDİOYÖ) geliştirilmesi ve geçerlik güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2239-2258. doi: 10.12738/estp.2014.6.1791.
49. Schunk, D.H. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* (Çev. Ed.: Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayınları (Çalışmanın orijinal basım tarihi, 2009).
50. Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (12.Basımlar). Ankara: Gazi Kitabevi.
51. Siegler, R.S., DeLoache, J.S., & Eisenberg, N. (2011). *How children develop* (Third Edition). New York: Worth Publishers.
52. Solso, R.L., Maclin, M.K., & Maclin, O.H. (2009). *Bilişsel psikoloji*. (Çev. A. Ayçiçeği-Dinn). İstanbul: Bayrak Matbacılık. (Çalışmanın orijinal basım tarihi, 2004).
53. Stivaros, H. (2007). *An ecological perspective of children's school experiences and educational outcome*. Doctoral dissertation. University of Huddersfield, Huddersfield. <http://eprints.hud.ac.uk/959/1/hstivarosfinalthesis.pdf>. Erişim Tarihi: 25.08.2016.

54. Tissington, L.D. (2008). A Bronfenbrenner ecological perspective on the transition to teaching for alternative certification. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 106-111.
55. Trawick-Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim, çok kültürlü bir bakış açısı* (5. Baskıdan Çeviri, Çev. Ed. B. Akman). Ankara: Nobel Yayınları. (Çalışmanın orijinal basım tarihi, 2010).
56. Yıldırım, Y. (2016). Eğitim sosyolojisi perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 617-628. doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000191537.

Ortaokul Türkçe Derslerinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Görüş ve Uygulamaları

Cafer ÇARKIT¹

CHAPTER 2

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Kayseri/ TÜRKİYE

GİRİŞ

Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır (MEB, 2006: 6). Bireyler konuşma aracılığıyla duygu ve düşüncelerini, anılarını, hayallerini, isteklerini muhatabına aktarır. İletişimin en önemli faktörlerinden biri konuşmadır. “Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır” (Demirel, 1999:40). “Konuşma; insanı diğer varlıklardan ayırarak duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin zihinde belirip söylenmesiyle tamamlanan bir süreçtir” (Akkaya, 2012: 406).

İnsanları diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden biri olan konuşma becerisinin ana dili öğretiminde etkili bir biçimde kazandırılması öğrencilerin günlük hayata dönük iletişimleri için çok önemlidir. “Günümüzde bilgiyi kullanma ve üretme ön plana çıkarken diğer insanlarla birlikte mutlu bir yaşam sürdürebilmek için öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır” (MEB, 2017: 5). Bu çerçevede diğer beceriler gibi konuşma becerisinin de eğitim sürecinde ele alınması ve öğrencilere etkili bir konuşma becerisi kazandırılması ana dili öğretim programlarının temel hedefleri içerisinde yer almaktadır.

Levelt (1993)’e göre konuşma en karmaşık bilişsel, dilsel ve motor becerilerden biri olup türümüze özgü eşsiz bir yetidir. Bu anlamda konuşma eğitim öğretim faaliyetlerinin de merkezinde yer alır. Sınıf ortamında öğrenci öğretmen iletişimi, bilgi aktarımı ve öğrenciler arası etkileşimde yoğunlukla kullanılır. Özbay (2005)’a göre konuşma yetisi doğuştan getirilmekle birlikte etkili bir konuşma ancak eğitim ile elde edilebilecek bir beceridir. Güzel ve etkili konuşan bireylerden oluşan toplumlar kargaşa ve çatışmadan uzaklaşır. Böylece toplumsal uyumun sağlanması kolaylaşır.

Sever (2011)’e göre öğrenciler belli bir düzeyde konuşma yetisi kazanarak eğitim ortamına gelirler. Okul çağından önce çocuklar aile ve çevrenin sınırları içerisinde bir konuşma sürecine tabi olurlar. Fakat öğrencilerin gelişigüzel konuşma yaklaşımından uzaklaşıp doğru, düzgün ve etkili konuşmanın yöntem, teknik ve kurallarını kazanmaları okul eğitimi ile olur. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmekte ve Türkçe derslerinde gerçekleştirilen konuşma etkinlikleri büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin oluşturacağı konuşma ortamları öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebileceği, demokratik ve öğrenci merkezli ortamlar olmalıdır. Oradee (2012)’ye göre öğretmenler konuşma konusunda öğrencilerin güvenlerine öncülük edecek iletişim ortamları oluşturmalıdır. Burada öğretmenler sadece bilgi aktarımı sürecinde değil öğrencilerin sosyalleşme sürecinde de konuşma becerisine yer vermeli iyi bir dinleyici olarak öğrencilerini konuşmaya teşvik etmelidir.

Okul ortamları Türkçenin doğru ve güzel konuşulduğu ortamlar olmalıdır. Buna göre özellikle Türkçe dersleri öğrenciler için kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamı olmalı ve yapılacak çalışmalar yoluyla öğrencilerin zihinlerindeki düşünceleri ifade etme fırsatı onlara tanınmalıdır. Konuşma kuralları, doğru telaffuz, düşünceye uygun kelime seçimi, konuşma esnasında deyimler ve atasözlerine yer verilmesi, doğru sesletim, uygun jest ve mimik kullanımı, hayallerin paylaşılması vb. konular konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğrencilere kazandırılması gereken yetiler olarak görülmelidir.

Sınıf içi konuşma ortamları sadece öğretmenin sunum yaptığı öğrencilerin edilgen alıcı kabul edildiği geleneksel sınıf ortamları olmamalıdır. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında konuşma becerisinden sıklıkla yararlanılmalı sınıf içi konuşmalar öğrencilerin düşünce gücünü keşfedip onu geliştirme aracı olarak görülmelidir. Akyol (2016)’a göre çocuklar konuşmayı yeni bakış açılarını değerlendirmek, arkadaşlarından edindikleri fikirleri kendi fikirleri ile karşılaştırmak, soru sormak, eksik

kalan düşüncelerini tamamlamak amacıyla da kullanırlar. Böylece öğrencilerin duygu ve düşünce dünyaları zenginleşir. Edinilen bilgilerin zihinde organize edilerek sunulması kolaylaşır.

Bu araştırmada ortaokul Türkçe derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin görüş ve uygulamaları eleştirel bir bakış açısı ile ele alınmış; böylece konuşma becerisine ilişkin öğrenme süreci içerisinde gerçekleştirilen faaliyetler ile süreçte karşılaşılan aksaklıkların ortaya konulması amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik görüş ve uygulamaları nasıldır?

Alt Problemler

1. Ortaokul Türkçe derslerinde konuşma becerisinin kazandırılması öğretmenler için önemli midir?
2. Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uygulamalar nelerdir?
3. Öğretmenler Türkçe ders kitaplarını konuşma becerisinin geliştirilmesi açısından yeterli görmekte midir?
4. Ortaokul Türkçe derslerinde konuşma becerisinin ölçme değerlendirme süreci nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın yöntemini, kullanılan araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ile verilerin tanımlanması oluşturmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ortaokul Türkçe derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin görüş ve uygulamalarını belirlemeye dönük nitel bir çalışmadır. "Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi bir ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma (Yıldırım & Şimşek, 2016: 41) olarak tanımlanmaktadır. Patton (2014)'a göre nitel yöntemler hem araştırma hem de değerlendirme için kullanılabilir. Bu çalışmada, nitel yöntem bir araştırma deseni olarak kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kayseri merkez ilçelerinde görev yapan 11 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma nitel desende yürütüldüğü için çalışma grubu amaçlı örnekleme metoduyla oluşturulmuştur. "Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir" (Yıldırım & Şimşek, 2016: 118). Merriam (1998)'a göre ise amaçlı örnekleme araştırmacının en çok amaca hitap eden örnekleme seçmesine fırsat tanıyan bir varsayımdır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 6'sı kadın 5'i erkektir ve katılımcılar farklı mesleki yıllarda deneyime sahiptir. Öğretmenlerin 2'si yüksek lisans ve 9'u lisans mezunudur.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme kullanılmıştır. Araştırmacı problem cümlesi ve alt problemler doğrultusunda 5 soruluk bir yarı yapılandırılmış

görüşme formu hazırlamıştır. Hazırlanan bu formda öğretmenlere a) konuşma becerisinin kazandırılmasının önemine dair görüşlerine, b) konuşma becerisinin geliştirilmesine dönük uygulamalarına, c) ders kitaplarının konuşma becerisinin geliştirilmesi açısından niteliğine, d) konuşma becerisinin ölçme değerlendirme sürecine, e) öğretmenlerin konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin önerilerine ait sorular yöneltilmiştir. Görüşme sonrasında öğretmenlerin konuyla alakalı eklemek istediği farklı görüşleri olup olmadığı sorulmuş ve görüşmelerden olabildiğince fazla veri elde edilmesi amaçlanmıştır. Görüşmeler not alma yoluyla yazıya geçirilmiş ve bilgisayara aktarılmıştır. Katılımcılar sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.

2.4. Verilerin Tanımlanması

Nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yoluyla toplanan verilerin tanımlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre araştırmacılar içerik analizi yöntemiyle toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar ile bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktadır. Çalışma grubundan elde edilen veriler bilgisayara aktarıldıktan sonra her bir görüşmecinin ifadesi kodlanarak tema ve alt temalara ulaşılmıştır. Araştırma soruları temaların oluşmasına kaynaklık etmiştir. Verilerin tanımlanması sürecinde tema ve alt temalar arasındaki örüntünün ortaya konulması amaçlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde içerik analizi sonucu elde edilen tema ve alt temalara yer verilmiş araştırmanın niteliğini artırmak için zaman zaman doğrudan alıntılama yoluna başvurulmuştur. Yapılan analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 1, 2, 3, 4 ve 5'te sunulmuştur.

Kod Listesi	Frekans(f)	Yüzde %
Önem Durumu	11	100
Duygu ve düşünce aktarımı	8	72,72
İletişimin merkezi olması	6	54,54
Bireyin kendini ifade etmesi	5	45,45
Sosyalleşme	4	36,36
Öğretim becerisi	2	18,18

Tablo 1. Konuşma Becerisinin Önem Durumuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 1'e göre çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %72,72'si konuşma becerisini duygu ve düşünce aktarımı açısından, %54,54'ü iletişimin merkezi olması yönünden %45,45'i bireyin kendini ifade etmesinin yolu olmasından %36,36'sı sosyalleşme ve %18,18'i öğretim becerisi olması yönünden önemli görmektedir.

Önem durumu temasına ilişkin elde edilen görüşlerin bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

İnsanların duygu ve düşüncelerini aktarmalarının yolu konuşma becerisine dayandığı için önemli bir beceri diye düşünüyorum (4. Görüşmeci).

Duygu ve düşüncelerimizi konuşmayla karşı tarafa aktarıyoruz. (9. Görüşmeci).

Günlük hayatta iletişimimizi konuşma ve dinleme becerileri ile sağlamaktayız (11. Görüşmeci).

Türkçe dersi öğretm sürecinde en çok kullandığımız beceri konuşmadır (1. Görüşmeci).

Kod Listesi	Frekans(f)	Yüzde %
Sınıf içi Uygulamalar	11	100
Soru-cevap	11	100
Anıların anlatımı	9	81,81
Metinleri özetletme	8	72,72
Tartışma	8	72,72
Hazırlık çalışmaları	6	54,54
Drama/rol oynama	5	45,45
Hazırlıksız konuşma	4	36,36
Hazırlıklı konuşma/Sunum	4	36,36
Kavram havuzundan konuşma	2	18,18
Taklit	1	9,09

Tablo 2. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Elde Edilen Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı (%100'), konuşma becerisinin geliştirilmesinde soru cevap yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yine görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu anıların anlatımı (%81,81), işlenen metinlerin özetletilmesi (%72,72), tartışma (%72,72) ve hazırlık çalışmaları (%54,54) yoluyla öğrencileri konuşturduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü ise drama/rol oynama (%45,45), Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma (%36,36), kavram havuzundan seçerek konuşma (%18,18) ve taklit yaptırma yöntemlerini kullanarak konuşma becerisine dönük sınıf içi faaliyetler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Sınıf içi uygulamalar temasına yönelik elde edilen görüşlerin bir kısmı aşağıya alınmıştır.

Derslerimde soru cevap yöntemini sıklıkla kullanmaktayım. Böylece öğrencilerin görüşlerini arkadaşları ile paylaşmalarını sağlıyorum (1. Görüşmeci).

İşlediğimiz metinleri mutlaka özetletiyorum (6. Görüşmeci).

Farklı olayları sınıfta drama ettiriyorum. Böylece öğrenciler hem çok eğleniyor hem de bir topluluk önünde konuşmuş oluyor (4. Görüşmeci)

Kitaplarımızda kavram havuzundan seçerek konuşma etkinlikleri oluyor. O etkinlikleri yaptırıyorum ve öğrencilerin konuşmacı öğrenciyi değerlendirmelerini istiyorum (10. Görüşmeci).

Öğrencilere çeşitli taklitler yaptırıyorum. Bu yolla öğrenciler empati yapmış ve empati yaptıkları kişileri taklit etmiş oluyorlar (2. Görüşmeci).

Kod Listesi	Frekans(f)	Yüzde %
Ders Kitaplarının Niteliği	11	100
Yetersiz	7	63,63
Yeterli	4	36,36

Tablo 3. Konuşma Becerisine Yönelik Ders Kitaplarının Yeterliliğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Görüşmeci öğretmenlerin çoğunluğu (%63,63) doğrudan konuşma ve dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin azlığı dolayısıyla ders kitaplarını yetersiz görmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı (%36,36) ise gerek hazırlık soruları gerekse metin altı soruların ders kitaplarında yeterli oranda bulunduğunu ve bu sorular aracılığıyla öğ-

rencileri konuşturduklarını bu açıdan ders kitaplarının yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen görüşlerin bazıları aşağıda yer almaktadır.

Ders kitaplarında konuşma becerisine yönelik çok fazla etkinlik yok. Etkinlikler genelde yazma, okuma anlama ve dil bilgisi çalışmalarına yöneliktir (1. Görüşmeci).

Ben kitapları yeterli görüyorum özellikle 8. Sınıflarda kitapta konuşma etkinlikleri yeterli düzeyde var (7. Görüşmeci).

Bu konuda ders kitaplarını yetersiz buluyorum (2. Görüşmeci).

Kod Listesi	Frekans(f)	Yüzde %
Ölçme Değerlendirme Süreci	11	100
Konuşma sınavı yapmıyorum	11	100
Gözlem	10	90,90
Ders kitabındaki etkinlikler	6	54,54
Akran değerlendirme	4	36,36
Öz değerlendirme	2	18,18

Tablo 4. Konuşma Becerisinin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı (%100) konuşma becerisini ölçme değerlendirmeye yönelik bir sınav yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu (%90,90) konuşma becerisini gözlem ve ders kitaplarındaki etkinlikler yoluyla değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise konuşma becerisinin değerlendirilmesinde akran (%36,36) ve öz değerlendirme (%18,18) formlarını kullandıklarını söylemişlerdir. Konuşma becerisinin ölçme değerlendirme sürecine yönelik elde edilen görüşlerden bazıları aşağıya alınmıştır.

Konuşma becerisinin ölçülmesine dönük herhangi bir sınav yapmıyorum (6. Görüşmeci)

Konuşma becerisini bir sınavla değerlendirmiyorum. Zaten yazılı sınavlarımızın hangi içerikler çerçevesinde hazırlanacağı ilköğretim Kurumları Yönetmeliğinde belirtilmektedir. Ben konuşma becerisini daha çok gözlem yoluyla değerlendiriyorum (3. Görüşmeci).

Kitaplarda yer alan akran değerlendirme formlarını kullanırım. (10. Görüşmeci)

Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde kitaplarda yer alan etkinlikleri kullanırım (1. Görüşmeci).

Kod Listesi	Frekans(f)	Yüzde %
Öneriler	11	100
Grup çalışmaları	5	45,45
Konuşma ve hitabet kursları	4	36,36
Şiir dinletileri	4	36,36
Münazara/ güzel ve etkili konuşma yarışmaları	3	27,27
Konuşma becerisine dönük sınavlar	2	18,18

Tablo 5. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Önerileri

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir bölümü grup çalışmaları doğrultusunda sunum görevleri verilmesi (%45,45), haftasonu destekleme kurslarınının 8. Sınıf öğrencileri olmasa bile diğer sınıflar için gönüllü öğrencilere yönelik konuşma ve hitabet kursu şeklinde düzenlenebileceği (%36,36), şiir dinletileri programları (%36,36), okul, ilçe, ve il genelinde münazara veya güzel ve etkili konuşma yarışmaları düzenlenebileceği (%27,27), konuşma becerisinin değerlendirilmesine dönük beceri sınavları geliştirilmesi (18,18),

şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

İfade edilen önerilerin bir kısmı aşağıya alınmıştır.

Grup çalışmaları şeklinde verilen sunum görevleri hem hazırlık aşamasında hem de sunum aşamasında öğrencilerin konuşma becerilerini desteklemektedir (6. Görüşmeci).

Haftasonu destekleme kursları sadece ders eksiklerine yönelik yapılmamalı bence. Bu kurslarda gönüllü öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve hitabet gibi kendilerini geliştirmelerine olanak verecek çalışmalar yapılabilir (10. Görüşmeci).

Bu konuda sadece biz Türkçe öğretmenleri değil okul, ilçe veya il milli eğitim yönetimleri de duyarlı olup çeşitli faaliyetler düzenleyebilirler. Mesela güzel ve etkili konuşma yarışması olur münazara yarışmaları olur yapılabilir. Ödüllü yapılacak bu tür yarışmalar en azından öğrencilerde konuşma becerisine yönelik bir farkındalık oluşturur diye düşünüyorum (3. Görüşmeci).

SONUÇ VE TARTIŞMA

İletişim sürecinin en temel becerilerinden olan konuşma becerisinin öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesi eğitim sürecinin en temel hedeflerinden biridir. Bu süreçte en önemli görev de Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmenlerin konuşma becerisinin geliştirilmesinin gerekliliğine dair görüşleri bu beceriye yönelik sınıf içi uygulamaların niteliğini doğrudan etkilemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler duygu ve düşüncelerin aktarım aracı olması ve iletişimin merkezinde bulunması yönünden konuşma becerisini önemli bulduklarını ifade etmişlerdir. Hamzadayı ve Dölek (2017)'in yaptıkları araştırmada öğretmenlerin konuşma becerisini bireylerin kendini ifade etme ve iletişimdeki rolü açısından önemli gördükleri sonucuna ulaştıklarını göz önüne alırsak öğretmenlerin konuşma becerisine iletişim açısından yaklaştıkları söylenebilir. "Konuşma bir düşünce alışverişi, yaşantılarımızı başkalarıyla paylaşma işidir. Kişiliğimizi, düşünsel gelişimimizi belirleyen ana ölçüt konuşmadır" (Yüksel, 2010: 137). Öğretmenlerin sağlıklı bir iletişim açısından konuşma becerisini önemli bulmaları bu anlamda yapılacak eğitim faaliyetlerinin de çerçevesini oluşturmaktadır.

Konuşma becerisine yönelik öğretmenlerin gerçekleştirdiği sınıf içi uygulamaların başında soru cevap, öğrenci anılarının anlatılması ve işlenen metinlerin özetletilmesinin geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamada konuşma becerisine yönelik en sık başvurdukları yöntemler incelendiğinde daha çok tek bir öğrencinin konuşup diğer öğrencilerin dinlediği ve bu uygulamaların geleneksel öğrenme yaklaşımlarında sıklıkla kullanılan yöntemler olduğu görülmektedir. Oysa öğrencilerin tamamının inisiyatif almaları, aktif olmaları, duygu ve düşüncelerini arkadaşları ile karşılıklı bir etkileşim içinde paylaşmaları modern eğitim yaklaşımlarının üzerinde durduğu en temel öğretim yöntemleridir. Sato (2003)'ya göre grup çalışmaları öğrencilerin inisiyatif almalarını sağlayan, iletişim faaliyetlerini kontrol etme imkanı veren, kaygıyı azaltan ve samimi bir atmosfer oluşturan önemli bir öğretim tekniğidir. Bu anlamda konuşma becerisinin geliştirilmesinde grup çalışmaları, drama ve rol oynama gibi öğrencilerin tamamını aktif kılacak yöntemler kullanılması gerekmektedir.

Oradee (2012) yaptığı çalışmada tartışma, problem çözme ve rol oynama tekniklerini öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için kullanmış ve araştırma sonunda bu üç iletişim faaliyetinin öğrencileri konuşmaya teşvik ettiğini, öğrenciler arasındaki etkileşimi artırdığını ve dil işlevleri için düzenlenmiş bir dil pratiğine fırsat sağladığını ifade etmiştir. Bu anlamda ana dili öğretimi olan Türkçe derslerinde de konuşma becerisini geliştirmek için öğrenci merkezli, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin üst düzeyde olduğu yöntem ve tekniklere sıklıkla yer verilmelidir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu kullanılan ders kitaplarını konuşma pratiğini geliştirme adına yetersiz görmektedir. Bu durum Türkçe derslerine yönelik hazırlanan kitapların hazırlık ve kabul aşamasında göz önünde bulundurulmalı; hazırlanan ders kitaplarının bütün temel becerileri (okuma anlama, yazma, dinleme ve konuşma) üst düzeyde geliştirecek biçimde tasarlanmasına özen gösterilmelidir. Temizyürek (2007: 129)'e göre "konuşma eğitiminin amacı ilköğretim programında açık bir şekilde ortaya konduğu halde, uygulamalar yetersiz kalmaktadır." Bu uygulamaların yetersiz kalmasında ders kitaplarının da payı oldukça yüksektir. Çünkü ülkemizde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dersleri ve müfredatı ders kitaplarından takip etmektedir. Bu bağlamda Türkçe dersine yönelik hazırlanan ders kitapları öğrencilere bütün temel becerileri üst düzeyde kazandırabilecek, oldukça nitelikli kitaplar olmalıdır.

Konuşma becerisinin pratiğinde ve geliştirilmesinde sınıf içi faaliyetler kadar bu becerinin değerlendirilmesine dönük uygulamalar da oldukça önemlidir. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı konuşma becerisinin ölçme değerlendirmesine yönelik herhangi bir sınav yapmadığını belirtmiştir. Öğretmenler genellikle bu becerinin değerlendirmesinde gözlem tekniğini kullandıklarını ve ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise konuşma becerisinin ölçme değerlendirmesinde öz değerlendirme ve akran değerlendirmesini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu çerçevede konuşma becerisinin değerlendirmesine ilişkin öğretmenler arasında bir standart bulunmadığı ifade edilebilir.

Uçgun (2007)'a göre Türkçe öğretmenlerin dersleri bir bilgi değil, ifade ve beceri derisi olarak görmelidir. Buna göre öğrencilerin becerilerini geliştirecek ölçme değerlendirme uygulamalarını da konuşma becerisinin geliştirilmesinde işe koşmalıdırlar. Bu anlamda konuşma gözlem ve değerlendirme formları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme ölçekleri, konuşma portfolyoları, grup çalışmaları konuşma dosyaları vb. araçlar ile öğrencilerin konuşma süreçlerini somut olarak takip etmelidirler. Böylece öğrencilerde meydana gelen gelişme ve ilerlemeyi onların da açık bir biçimde gözlemleyebilmelerine imkan tanımış olacaklardır.

Konuşma becerisinin etkili bir biçimde kazandırılmasına yönelik öğretmenler, grup çalışmaları yapılması gerektiğini ifade etmekle birlikte; kendilerinin sınıfların kalabalık olması, müfredatın yoğun olması ve sınıf hakimiyetinin sağlanamaması gibi sebeplerden çok fazla grup çalışmaları veya işbirlikli öğrenmeye dönük çalışmalar yaptırmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca konuşma ve hitabet kurslarının açılabileceğini, bu kurslara özellikle konuşma problemi yaşayan içe kapanık öğrenciler ile istekli öğrencilerin katılabileceğini böylece bu kursların hem öğrencilerin kişilik gelişimine hem de konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenler şiir dinletileri, münazara veya güzel konuşma yarışmaları vb. faaliyetlerin de öğrencilerin konuşma becerisini geliştireceğini düşünmektedirler.

KAYNAKÇA

1. Akkaya, A. (2012) Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 9, Sayı 20, 405- 420.
2. Akyol, H. (2016). Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
3. Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: MEB Yayınları.
4. Hamzadayı, E., Dölek, O. (2017). Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşımları.
5. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 3(3), 135-151.
6. Levelt, W.J.M. (1993). Speaking: From Intention to Articulation. London: MIT Press.

7. MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Basımevi Belirtilmemiş.
8. MEB (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar). Ankara: Basımevi Belirtilmemiş.
9. Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. (Revised and Expanded from)*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
10. Oradee, T. (2012). Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion, Problem-Solving, and RolePlaying). *International Journal of Social Science and Humanity*. Vol. 2, No. 6, 533-535.
11. Özbay, M.(2005). Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri. *Kafkas Üniversitesi Dergisi*. 177-184.
12. Patton, M.Q.(2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
13. Sato, K. (2003). Improving Our Students' Speaking Skills: Using Selective Error Correction and Group Work to Reduce Anxiety and Encourage Real Communication. (ERIC No. ED475518).
14. Sever, S.(2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (Gözden Geçirilmiş 5.Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
15. Temizyürek, F. (2007). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 40, Sayı: 2, 113-131.
16. Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimini Etkileyen Faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 1, Sayı: 22, 59-67.
17. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş Onuncu Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
18. Yüksel, H.(2010). *Konuşma ve Dinleme (Etkili İletişim. Edt. Uğur Demiray)*. Ankara: Pegem Akademi.

Koro Eğitiminde Motivasyonun Yeri ve Önemi

Bülent HALVAŞI¹

CHAPTER 3

¹ Dr. Öğr. Üyesi, M.Ü.A.E.F. G.S.E.B. Müzik Öğr. A.B.D. Öğretim Üyesi

Ses Eğitimi

Ses eğitimi, önceden saptanmış ilke ve yöntemlerle planlanan hedeflere yönelik bireyin konuşurken veya şarkı söylerken, anatomik ve fizyolojik yapı özelliklerine uygun olarak sesini doğru ve sağlıklı bir şekilde kullanabilmesi için gerekli davranışların kazandırıldığı planlı-programlı bir etkileşim sürecidir (Töreyin, 2008).

Belgin'e göre ses eğitimi (1999), "Vücudumuzda şarkı söylemeyle ilgili tüm kasların denetim altına alıp, bu kasları gerektiği gibi kullanarak insan vücudunun ve ruhunun gizlerine ulaşmayı başarma eylemidir."

Bireysel ses eğitiminin içeriği; uygulamalı vokal ses egzersizleri, nefes alma teknikleri, şarkı yorumlama ve teorik bilgi, diyafram, artikülasyondur (Saklıca, 2010).

Bu eğitim yoluyla, bireylerin konuşurken ve şarkı söylerken sesini en doğru ve etkili biçimde kullanması öğretilmektedir. Doğru ve etkili kavramları ise "bireyin fizyolojik yapı özelliklerine, kullanılan dilin ses, söyleyiş ve cümle yapısını belirleyen kurallara uygun olarak doğru bir entonasyonla ses üretmeyi; güzellik kavramı ise sesin doğru kullanımına bağlı olarak gürlük, genişlik, tını özellikleri ve müziksel dinamikleri ile hoş giden, beğeni toplayan, estetik açıdan ölçülebilir-değerlendirilebilir davranışlar sergilemeyi" ifade etmektedir. Etkililik kavramı da bu iki doğru ve güzel kavramlarına dayalı olarak, dinleyiciler üzerinde heyecan, coşku, hayranlık, sükûnet gibi güçlü duygular yaratmak biçiminde aktarılmıştır (Türkmen, 2006).

"Tüm eğitim alanlarında olduğu gibi, ses eğitimi alanında da sürecin etkililiği bakımından ilkelerin belirlenmiş olması gerekmektedir. Çoğunlukla soyut işlemler olarak bilinen ses eğitimi uygulama ve etkinliklerinin, öğrenmeyi kolay ve kalıcı kılacak somut işlem ve uygulamalara dönüştürülmesi, ana ilke olarak ele alınmalıdır" (Köse, 2001). Brown (2000), bu ilkeleri şu şekilde belirtmektedir:

- Öğrenci taklit etmek yerine, nasıl doğru ses üretebileceğinin yolunu öğrenmelidir.
- Öğretmen, sesin önemli bir yapı taşı olduğu bilinci ile, olumsuzluklara karşı duyarlı davranabilmeli, sorunlarını çözüme yardımcı olabilmek için öğrencilerinin fizyolojik yapılarını tanıyabilmelidir.
- Sesin tamamen beden rahatlığına bağlı olduğuna dikkat edilmeli, beden dilinin önemi bilinmelidir.
- Doğru solunum, doğru sesleme, doğru başlangıç ile bağlı (legato) ve kesik (staccato) seslerdeki yoğunluk ve süreklilik sağlanmalıdır.
- Ses alıştırmalarının süre ve düzeye uygunluğu sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin psikolojik yapı ve durumları izlenmelidir.
- Sesin yanlış kullanılmasını önleyebilmek için, anatomik – fizyolojik yapılar ve işlevleri konularında bilgi verilmelidir.

Ses eğitimi koro eğitiminin temel özelliğidir. Korolarda ses eğitiminin içeriği, uygulamalı vokal ses egzersizleri, nefes alma teknikleri, diyafram, artikülasyon ve toplu şarkı söyleme becerisidir (Erol, 2013).

Koroda ses eğitimi bir sınıf eğitim ortamıdır. Bununla birlikte her koro üyesi açısından, koronun ortak tınısını oluşturmada sesini bireysel olarak nasıl daha verimli kullanabileceğini araştırabilecek bir eğitim süreci olarak değerlendirilebilmelidir. Ancak bunun gerçekleşebilmesi büyük ölçüde, koroda ses eğitimi öncesinde geçirilmiş bulunan bireysel ses eğitimi yaşantılarına dayalıdır. Çünkü koroda ses eğitimi bireysel olarak sesin kullanılmasına ilişkin temel davranışlardan çok, koronun ses, anlatım, teknik, müziksel uyumunu salamaya dönük davranışların kazandırılmasına yönelik olarak uygulanmaktadır (Köse, 2004).

Koro ve Eğitimi

Koro kelimesinin ortaya çıkış nedenini Yener (2001) şu şekilde yorumlamıştır: “Koro deyimi, insanoğlunun topluluklar halinde şarkı söyleme isteklerinden ortaya çıkmıştır. MÖ 3000 yıllarında Sümerler ve Akatlarda koro denilebilecek müzik heyetlerinin olduğu bilinmektedir. Ancak, gerçek anlamda koro deyimi ilk defa MÖ 500’lü yıllarda eski Yunan kültüründe ortaya çıkmıştır” (Kaya, 2011).

“Korolar başlangıçta teksesli şarkı söyleyen topluluklardı. Müziğin genel gelişimine koşut olarak koro ve koro yapıtlarında da gelişmeler oldu. Teksesli şarkılar söyleyen korolar, sonraları çoksesli müzik yapan topluluklar haline geldi” (Egüz, 1998).

Çevik’e (1999) göre koro, “Sayısal oluşum, ses türü, ses kapasitesi ve tını bakımından dengeli, önceden belirlenen bir modele uygun olarak tek ya da çok sesli müzik yapıtlarını seslendirme, yorumlama amacıyla oluşturulan, etkinlikleriyle toplumun kültür ve sanat yaşamına katkıda bulunan ses topluluklarıdır”.

Çoksesli koro eğitiminin amacı ve bu amaca giden yolda yapılması gerekenleri Töreyn (2001) şu sözleriyle açıklamıştır:

“Farklı ses eğitimine sahip bireylerin bir araya gelerek, koro için bestelenmiş çok sesli eserleri, kaynaşık ve uyumlu bir ses bütünlüğü oluşturarak seslendirilmesine ilişkin ortak davranışlar kazandırılması bu eğitimin en temel amacıdır. Bu ortak davranışlar doğru sorunum ve buna bağlı olarak doğru ses oluşturma, sesi ortak bir tını da kaynaştırma, doğru ve ortak bir artikülasyon oluşturma ve eseri müziksel doğrulukta seslendirmedir. Çok sesli koro eğitiminde bestecinin duyurmak istediği armonik zenginliği ortaya çıkarmak için seslerin oluşturacağı ortak tınıyı bulmak önem taşımaktadır” (Kaya, 2011).

“Koro eğitim sürecinde, bireyler birlikte şarkı söyleyerek, ortaklaşa iş yapma alışkanlığı kazanır, özgüvenleri artar, başkalarının yanlışlarını gidermeye katkıda bulunur ve kendi eksikliklerini giderir. Başkalarına saygı göstererek kendisine saygı sağlar. Arkadaşlıklar kurarak sosyalleşir. Toplumda demokratik değerlerin gerekliliğini kavrar. Sanatta ulusal ve uluslararası iletişim içerisinde dünya görüşü gelişir” (Apaydın, 2001).

Korolar elbette ki sadece şarkı söyleyen ve bunu insanlarla paylaşan topluluklar değildir. Öğrenciler koro derslerinde birlikte seslendirme, seslerini kullanarak homojen bir ses bütünlüğü yakalama ve bunu konserlerde diğer insanlarla paylaşma dışında, birbirleriyle kurdukları olumlu iletişimin, dostluğun, bir bütünün parçası olmanın ve paylaşmanın da hazzını yaşamaktadırlar (Kaya, 2011).

Bu nedenle sosyal bir topluluk olan koronun eğitiminde “motivasyonun” yeri oldukça önemli ve değerlidir.

Motivasyon ve Koro Eğitimi

Motivasyonu (güdülenme) tanımlama ile ilgili çalışmaların tarihi yüz yıldan fazladır. Antik çağlardan 19. yüzyıla kadar hayvanların, düşünen insanların spontane (kendiliğinden olan) davranışlarından farklı olarak, içgüdülerle hareket ettiği üzerinde durulmuştur. Sonrasında bu içgüdü görüşü gelişerek motivasyondan söz edilmeye başlanmıştır (Kocarslan, 2009).

Bayrakçı’ya (2009) göre motivasyon, bir aktiviteye katılmaya (girişmeye) olan istekliliğin derecesini belirleyen tüm faktörlerin oluşturduğu bir durum veya böyle bir durumun yaratılmasıdır. Motivasyon bir aktivitenin gerçekte var olup olmadığına bakmaz, sadece kişilerin aktiviteye istekli hissedip hissetmedikleriyle ilgilenir.

İnsan davranışlarını etkileyen çeşitli etkenlerden söz edilebilir. Ancak davranışın yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynağı güdülenmedir (motivasyon). Güdü istekleri, gereksinimleri, ilgileri, dürtüleri içine alan genel bir kavram olarak görülür. Güdülenme, bir hedefe dönük olarak davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendi-

ren bir güç olarak tanımlanmaktadır. Kavrama metaforik açıdan yaklaşıldığında nesnelere harekete geçiren güce benzer bir gücün de insanları harekete geçirdiği ve bunun da genel olarak güdülenme olarak adlandırıldığı görülmektedir. Bu anlamda güdülenme, insan davranışlarına şekil verme işlevini üstlenen eğitim-öğretim çalışmalarında önemli bir yere sahiptir.

Bireyin öğrenme sürecinde güdülenme bir ön koşul görevi üstlenir. Güdülenmeye ilişkin çeşitli açıklamalar, kavramlar, yaklaşımlar ortaya atılmıştır. 1930'larda ayrı bir çalışma alanı olarak ortaya atılan güdülenme, öğrenme kavramlarıyla paralel olarak davranışçılıktan bilişselciliğe doğru bir gelişim çizgisi izler. Güdülenmeyi içgüdüsel bir bakış açısıyla açıklayan kuramcılar güdü kaynaklarının doğuştan geldiğini ve kalıtsal özellikler taşıdığını savunmaktadırlar (Acat ve Köşgeroğlu, 2006).

Motivasyon konusunun eğitimcileri ilgilendiren tarafı öğrencilerin nasıl güdüleneceğidir. Birçok eğitimcinin düşüncesine göre öğrenci, öğrenmeyi isteyen yani güdümlü olan öğrencidir (Fenmen, 1991). Bu anlayışın temelinde güdümlü öğrencilerin, öğretmenin işini kolaylaştırıyor olması görüşü yatmaktadır. Bu tür öğrencilerin öğretmenleri de güdülediği ve öğretmenin öğrencilerine bu etkiden dolayı daha kaliteli öğretim vermeye, yeniliklere açık nitelikte dersler vermeye çalıştığı gözlenmektedir (Sungurtekin, 2010).

Önen ve Tüzün'e (2005) göre motivasyonun üç ayrı yönü vardır:

- Kişiyi belli bir hedefe iten güdüleyici durum,
- Hedefe ulaşmak için yapılan davranış,
- Hedefe ulaşmak.

Motivasyonun bu üç yönü bir döngü içerisinde oluşur. Motivasyon davranışa, davranış hedefe öncülük eder; hedefe ulaşıldığında güdü, geçici olarak giderilir. Dolayısıyla öğretmenler sınıf ortamı içerisinde öğrencilerin ihtiyaçlarını çok iyi bilmelidir. Brophy, öğrenci motivasyonuna ilişkin kuram ve araştırmaları incelemiş ve motivasyon konusunda öğretmenin sınıf ortamında uygulayabileceği ilkeler seti geliştirmiştir. Brophy'nin öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonunun artırılmasında geliştirdiği ilkeler şunlardır (Brophy, 1999; Çelik, 2002):

- Başarı için uygun ortamlar hazırlamak,
- Öğrenciye kendi performansını ve mantıklı hedefler seti belirlemesini öğretmek,
- Gösterilen çaba ve elde edilen sonuç arasındaki ilişkiyi anlama konusunda öğrenciyi yardımcı olmak,
- Öğrencinin geçmiş yaşantılarıyla ders arasında bağlantı kurmak,
- İlgi ve istek konusunda model oluşturmak,
- Ders içeriklerinin değişiklik ve yenilik öğelerini kapsamaması,
- Öğrencilerin aktif katılımını sağlayıcı ortam hazırlamak,
- Öğrencilerin yaratıcı sonuçlar elde etmelerine yardımcı olmak,
- Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla etkileşimde bulunabilecekleri bir ortam hazırlamak (Deniz, Avşaroğlu ve Fidan, 2006).

Koro eğitiminin çalışanlar ve hastalar üzerinde motivasyon artırıcı etkisine aşağıdaki iki uygulama örnek gösterilebilir:

1. Çanakkale'nin Çan ilçesi Etili köyünde faaliyet gösteren seramik fabrikasında çalışanların motivasyonunu artırmak için koro kurulmuştu. Fabrika çalışanlarının talepleri üzerine kurulan koro, vatandaşlar tarafından da takdirle karşılanıyordu. Fabrika Müdürü Selçuk Tülek, "Biz sadece üretim değil, sosyal sorumluluklarımızı da biliyoruz. Bu anlamda personelin çalışma performansını arttırmak amacıyla fabrikamızın çalışanlarından bir müzik korosu kurduk. Korumuzda çalışanlarımız var. Çevremizde izleyen vatandaşlarımız çok memnun" demişti. Koroda şarkı söyleyen Hülya Sezgin,

“Fabrika sahibimiz ve arkadaşlarımız bu şekilde bir koro kurmak istediler. Bizde katkıda bulunuyoruz. Çok güzel oldu. Daha önce müzikle hiçbir ilgim yok iken bugün koroda şarkı söylüyorum, çok mutluyum” diye belirtmişti. Topluluğun şefi Turgay Duman ise “Koromuzda şarkı söyleyen ve müzik aletleri çalanların hepsi fabrikada çalışıyor. Bu gördüğümüz fabrika çalışanları bir türküyü baştan sona söylemiş insanlar değillerdi. Ama şu anda 30-35 kadar türkü, şarkı söyleyebiliyorlar. Müthiş bir sosyal etkinlik oluyor” demişti (Çanakkale Haberleri).

2. Adnan Menderes Üniversitesi (ADÜ) Uygulama ve Araştırma Hastanesi Onkoloji Servisi'nde tedavi gören kanser hastaları ile bu bölümde görev yapan personel birlikte koro kurarak hem motivasyonu arttırmış hem de konser hazırlığı yapmışlardır. Tıp Fakültesi Tıbbi Onkoloji Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Özlem Yersal Olutlu'nun öncülüğünde oluşturulan, TRT İzmir Radyosu Türk Halk Müziği Sanatçısı Özgür Demirhan'ın şefliğini yürüttüğü koroda, servis hastaları ve tüm personel yer almıştır (Aydın Haberleri).

Yukarıda belirtilmiş örnekler tamamen amatör olup, iletişim ve verimliliği arttırıcı, bağları kuvvetlendirici, anı zamanda da ortaya yeni bir ürün çıkartıcı motivasyonu sağlayıcı etkin örnek olarak gösterilmektedir.

Korolardaki Disiplin, Motivasyon Etmek ve Festival Yarışma Konseri veya Konser

Toplu olarak yapılan her çalışmada olduğu gibi koro çalışmaları da, denetlenen bir düzen içerisinde; ders olarak, bir özel gün konseri hazırlığı olarak, bir festival yarışma programı hazırlığı olarak, uygulanmakta ve karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamlar doğrultusunda yapılacak her çalışma, belirlenmiş programlara uyma ve gerekli disiplin çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.

Okul Korolarının ders saatleri zaten belli olmakla birlikte, hem okul, hem de amacı doğrultusunda oluşturulmuş her tip koronun çalışma saatleri, önceden tespit edilerek tüm üyelerinin bu saatlere uyması hedeflenmektedir. Yapılacak konser yapısına uygun olarak, gerçekleştirilen çalışmalarda materyallerin yani notaların, açık ve net okunabilir, anlaşılabilir ve temiz olması da, yapılan çalışmanın ciddiyetini ve hassasiyetini ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmaları sayısal fazlalığından ziyade, verimli olması, çalışmanın kaliteli olması düşünülmektedir. Eserlerin teknik özelliklerinin hassasiyet içerisinde her bir koro üyesinin içselleştirmesi, verilen sorumluluğun farkındalığı ile yapabilmeye çabasının en üst seviyeye çıkartma azmi, öğretmenin de aralarda yaptığı konuşmalarda hissettirilip özenle verilmesi sağlanarak topluluk üyelerinin dikkati çekilmektedir. Ayrıca yapılan planlamalar doğrultusunda bir koreografi çalışmaları da, hem devamlılık, hem de sorumluluk açısından değişiklikler bütünü içerisinde, ayrı bir güç kazandırdığı düşünülmektedir. Çalışmalara zamanında gelmeyenler uyarılarak, çalışmanın hassasiyeti ve kararlılığı belirtilmektedir ve gerekli önlemler hatırlatılmaktadır. Çalışmaların tatlı-sert bir ortamda gerçekleştirilmesi ve bu ortamda çıkabilecek sorunların şef tarafından gerek bireysel gerekse de toplu sosyolojik ve psikolojik bilgi yaklaşımları ile ortadan kaldırılması, koronun daha fazla motive olmasını sağlayabilmektedir.

Konser Öncesi Motivasyon

Konser öncesinde önemli olan bir motivasyon çalışması ise topluluk üyelerine konserden 1 gün önce iyice dinlenmiş ve hazırlanmış olmalarının gerekliliğinin aktarılmasıdır. Konserde giyilecek kostümlerin belirlenmesinde koro elemanlarının da fikirlerine muhakkak başvurulmalıdır. Sahne düzeni, temizliği, ortamın ısısı izleyici ve topluluğun dikkati açısından önemlidir. Konser başlamadan önce elemanların heyecan durumu değerlendirilmelidir. Telaşa ve aceleye meydan vermeden, güler yüzle sahneye çıkılmalıdır.

Konser Anındaki Motivasyon

Konsere güler bir yüzle başlamak, koroya sürekli olarak moral vererek başlamak yine motivasyon açısından önemli bir husustur. Eserlerin giderini ve temposunu, ahengini, izleyicinin de nabzını ölçerek iyi dengelemek gerekir. Şef eserleri koro ile alçak sesle söylemeli, jest ve mimiklerini iyi kontrol edebilmelidir.

Konser Sonrası Motivasyon

Konser bitiminde tüm topluluk elemanları tek tek tebrik edilmelidir. Yine genel hatalar ya da bireysel hatalar olmuşsa koroyla ve bireylerin kendileriyle bunların muhasebesi yapılmalıdır. Konser sesli veya görüntülü kaydedilmişse, kayıtlar topluluk üyelerinin her birine dağıtılmalıdır. Ayrıca mümkün olursa konser sonrası topluluk elemanlarıyla bir eğlence düzenleyerek topluluk mükafatlandırılmalıdır (Kul, 2006).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Motivasyonun devamı, süreklilik ile benzerdir fakat daha çok bir mola verdikten sonraki motivasyonun ne kadar uzun olduğuyula ilgilidir. Motivasyonun yoğunluğu, motivasyonel sürecin gücüne işaret eder. Performans ise tam bir gösterge olmamasına rağmen, motivasyonun belirtisi olabilir. Çünkü genellikle yetenek ve çevresel koşullar gibi diğer faktörlerin eşit olduğu durumlarda performans için motivasyonel nedenlere bakılmaktadır (Hardy and Mawer, 1999).

Konu ile ilgili yapılan bir araştırmada ortaokul müzik performans programlarında öğrencilerin motivasyon ve performans düzeylerini geliştirmek için bir araştırma projesi tasarlanıp uygulanmıştır. Araştırmaya 8. sınıf orkestra ve koro öğrencileri katılmıştır. Yüksek bir performans elde etmede motivasyon eksikliğinin bir problem olarak algılanması, öğretmenlerin gözlemleri sonucunda ve öğrencilere verilen ödevlerden gelen dönütlerin değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucu, öğrencilerin çaba göstermek yerine yetenek ve müzikal beceriyi daha çok önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, literatür seçiminde yönetici kaynaklı iletişim eksikliği, nedeniyle öğrencilerin performans gruplarındaki motivasyon eksikliği ortaya çıkmaktadır (Caliendo and Kopacz, 1999).

Motivasyon ve başarı bağıntısı bileşenlerin karşılıklı etkileşimi yönüyle de irdelenen bir konudur. Araştırmacılar bu değişkenlerin anlamlandırılması hususunda hemfikirken, önem sırasına koyarken bileşenlerin hangisinin öncelikli olduğu çeşitli bakış açılarıyla anlatılmaktadır (Kocaarslan, 2009).

Yeteneğin yönetilip kontrol edilemez olarak algılanmasına karşın, eforun yönlendirilebilir olduğu düşüncesi önemli bir farklılıktır. Algılanan yönlendirilebilirlik faktörünün bir görevin tamamlanmasında ısrarcı olmayı sağladığı bilinmektedir. Asmus (1986) ve Bar-Tal'a (1978) göre, yüksek motivasyonlu bireyler başarılarını daha çok kontrol edebildikleri nedenlere dayandırmaktadır. Bu algı onların herhangi bir konu karşısında başarı için azimli olmalarını desteklemektedir. Tam tersi başarısızlığını kendinde olan bir eksikliğe bağlayan birey ise çaba göstermeye eğilimli olmayacaktır. Araştırmalar göstermektedir ki öğrenciler başarı konusunda daha çok yetenek faktörüne odaklanmaktadır. Legette (1998), bu konuda öğretmenlere, öğrenciyi efor sarf etmenin önemi konusunda bilinçlendirmeyi ve öğrenciyi çalışma disiplini konusunda cesaretlendirmeyi önermektedir. Böylece yeteneği olmadığına inanan bir öğrencinin dahi motivasyonu sağlanabilmektedir. Karşılıklı güvene, sevgiye, anlayışa ve işbirliğine dayalı olarak oluşturulan dostça bir ortamda öğrencilerin duyguları da olumlu olacak ve öğrenme güduları artacaktır (Sungurtekin, 2010).

Koro derslerinde motivasyon artırıcı çalışmalar doğrultusunda yapılan araştırmalarda; (Sarıçiftçi ve Köse, 2017).

Değişik bölümler halinde geliştirilen ölçek sayesinde elde edilmiş bulgular, koro üyelerinin önemsendiklerini hissetmeleri, görüşlerinin dinlenilmesinden etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Güvenildiklerinin belirtilmesi, repertuar oluşturmada görüşlerinin alınması, koro öğretmeninin rehberlik edebilmesi ve sorumluluklar yüklenmesi motivasyonun artırdığını göstermektedir. Koro üyelerinin takdir edilmeleri, koro öğretmenin yol gösterici olması, koro dersindeki kazanımlardan kaliteli yaşam bağlantısını hissetmeleri, daha önce farkedemedikleri yeteneklerin keşfedilmesine olanak sağladığını ifade etmeleri yine motivasyon sağlayıcı etkenler olarak görülmektedir. Takım olma, ekip olma, aynı fikirlere, kültürlere ve yapılarla sahip olunmasa da, ekip ruhu içerisinde çalışma disiplinine uygun olarak çalışmayı prensip haline getirebilmeyi başaran koro üyeleri, kendilerine verilen önem ve dikkate alınma noktasında daha verimli ve daha başarılı olabilmekte, motivasyonlarının artması ile birlikte bir ileri motive olmayı hedeflemeleri sağlanabilmektedir.

KAYNAKLAR

1. A. Hardy ve M. Mawer, *Learning and teaching in physical education*. London: Routledge Falmer, 1999.
2. A. Sarıçiftçi, ve H.S. Köse, "Koro Dersi Motivasyon Ölçeği Geliştirilmesi ve Öğrencilerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi." *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, (22): 207-24, 2017.doi:10.20875/makusobed.333528.
3. A.M. Töreyn, "Müzik eğitimi anabilim dallarının ses eğitimi alan derslerinde karşılaşılan sorunlar ve müzik öğretmenliğine etkileri," *I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara: Sevda Cenap And Vakfı Yayınları, 2001.
4. A.M. Töreyn, *Ses Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler Yöntemler*. Ankara: Sözkesen Matbaacılık, 2008.
5. Aydın Haberleri, 2018, "Koro Çalışmaları ile Motivasyonlarını Artırıyorlar." *Ses Gazetesi*, <http://www.sesgazetesi.com.tr/haber/koro-calismalari-ile-motivasyonlari-ni-artiriyorlar/13557>. Accessed by (20 Jan. 2019).
6. B. Kocaarslan, "Genel Müzik Eğitimi Alan İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutum, Müzikal Özgüven ve Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması," *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2009.
7. B. Kul, "Mesleki Müzik Eğitimi Veren Konservatuvarlarımızın Klasik Türk Müziği Bölümlerinde Verilmekte Olan Koro (Topluluk) Yönetimi Dersinin Niteliği". *Afyon Kocatepe Üniversitesi*. 2006 <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3204#sthash.QpBg7swm.S7pSlygC.dpbs>.
8. Çanakale Haberleri, 2017. "Fabrikada Motivasyonu Artırmak İçin Koro Kurdular." *Milliyet*, <http://www.milliyet.com.tr/fabrikada-motivasyonu-artirmak-icin-canakkale-yerelhaber-2085985/>. Accessed by 20 Jan 2019.
9. D. Bar-Tal, "Attributional analysis of achievement-related behavior," *Review of Educational Research*, 48(2): 259-271, 1978.
10. E. Belgin, "Ses Gelişimi, Kullanılması, Eğitimi ve Korunması" Ders notları Hacettepe Üniversitesi. Ankara, 1999.

11. E. Caliendo ve R. Kopacz, "Improving students motivation" 17/08/2009 <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs>, 1999.
12. E. Saklıca, "Bireysel Ses Eğitiminden Toplu Ses/Koro Eğitimine Geçiş Sürecindeki Yaklaşımlar," *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.
13. E.F. Türkmen, "Kütahya Türkülerinin Bireysel Ses Eğitiminde Eğitim Materyali Olarak Kullanılabilirliğinin İncelenmesi," *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006.
14. E.P. Asmus, "Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation," *Journal of Research in Music Education*, 34, 262-278, 1986.
15. H.S. Köse, "Müzik Öğretmenliği ABD I. Sınıf Öğrencilerinin Ses Özelliklerine Ait Sorunların Öğrenci Kaynakları Düzleminde İncelenmesi". *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi ABD, Ankara, 2001.
16. I. Erol, "Çocuk Korolarının Çocukların Okul Başarısına Etkisi," *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.
17. J. Brophy, "Toward a Model of the Value Aspects of Motivation in Education: Developing Appreciation for Particular Learning Domains and Activities." *Educational Psychologist*, vol. 34, no. 2, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mar. 1999, pp. 75-85, doi:10.1207/s15326985ep3402_1, 1999.
18. L. Önen ve B. Tüzün, *Motivasyon*. Epsilon, 1998. <https://www.nadirkitap.com/motivasyon-levent-onen-burak-tuzun-kitap6932255.html>.
19. M. Apaydın, "Koro ile müzik eğitiminin toplumun müziksel düzeyini geliştirmedeki yeri ve önemi," *I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu*, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, 131-146, 2001.
20. M. Bayrakçı, "Eğitimsel değişimin, moral, iş doyum ve motivasyon üzerindeki etkileri," *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 9 (1), 2009.
21. M. Deniz, S. Avşaroğlu ve Ö. Fidan, "İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi," *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 61-73, 2006.
22. M. Fenmen, *Müzikçinin El Kitabı*, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Odak Ofset, Ankara, 1991.
23. M. Sungurtekin, "Motivasyon ve Çalgı Eğitimindeki Yeri," *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1): Article Number:D0009, 2010.
24. M.B. Acat ve N. Köşgeroğlu, "Güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeği," *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7, 204-210, 2006.
25. O.L. Brown, "Comparative Training of Voice Teachers and Therapists," *Journal of Singing*, 56, (3): 5-11, 2000.
26. R. Legette, "Causal beliefs of public school students about success and failure in music," *Journal of Research in Music Education*, 46(1): 102-111, 1998.
27. S. Avşaroğlu, "Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi". *Yayınlanmamış doktora tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
28. S. Çevik, *Koro eğitimi yönetimi ve teknikleri*. (İkinci baskı). Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi, 1999.
29. S. Egüz, *Koro Eğitimi ve Yönetimi*, Ankara: Doğu Matbaacılık, 1998.
30. S. Köse, "Koro Başarım Gücünün Arttırılması İçin Bireysel Ses Eğitiminin Gerekliği,"

1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüzde Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi SDÜ, 7-10 Nisan 2004, Isparta, 2004.

31. S. Yener, "Türkiye'deki koro çeşitleri ve müzik toplum etkileşiminde koro müziğinin rolü," *I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu*, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara: Sevdâ Cenap And Müzik Vakfı Yayınları, 2001.
32. V. Çelik. *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi, 2002.
33. Z. Kaya, "Koro Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarıya Etkisi," *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, 2011.

Dilde Yöreselliğin Şarkı Söylemeye Etkisi

Bülent HALVAŞI¹

CHAPTER 4

¹ Dr. Öğr. Üyesi, M.Ü.A.E.F. G.S.E.B. Müzik Öğr. A.B.D. Öğretim Üyesi

GİRİŞ

Ülkemiz coğrafyası çok geniş bir kültür yelpazesine sahiptir. Geçmişten günümüze uzanan bu kültür zenginliği, bizlere bölgelerimizde ve hatta bölgelerimizin içinde de değişik gelenek ve göreneklerle karşılaşmamıza, konuşma ağzlarının zenginliğine rastlamamıza kaynak olmaktadır. Ülke bütününde karşılaşılan konuşma ağzlarının zenginliği de, müzik eğitimcileri tarafından dikkatle incelenmekte ve üzerinde hassas bir şekilde durulması gereken bir zenginlik olarak değerlendirilmektedir. Şarkı söyleme de bu zenginliklerimizden biridir.

Bilimsel bir yaklaşımla şarkı söyleme biçimini, eğitim yolu ile geniş kitlelere yaymak ve bir gelenek oluşturmak, anadilini iyi bilen ve kullanan, ses tekniği unsurlarını doğru temel üzerine oturtabilmiş, kaynaşmış sesler yaratan ve entonasyonu sağlayabilen müzik eğitimcilerini yardımcı ile mümkün olması düşünülmektedir.

Bu araştırma, şarkı söylemenin önemini ortaya koyarak, Anadilin yöresel boyutları ile ele alınıp incelenmesine ve Türk Dili'nin özelliklerini ve fonetik yapısı doğrultusunda yapılacak konuşma çalışmalarını yolu ile arzu edilen şarkı söyleme biçimine ulaşarak, hedeflenen ulusal şarkı söyleme geleneğinin oluşmasına yardımcı olması düşünülerek hazırlanmıştır.

Dil, en geniş anlamı ile duyguları düşünceleri ve istekleri ileten, ses, söz ve kelimelerden oluşan somut bir kavram olmakla birlikte, işaretleri, beden ve yüz hareketlerini yani jest, mimikleri ve simgeleri de kapsayan bir iletişim aracıdır. Toplum hayatının bütün görünümünü kapsamaktadır. Gelenekler onda saklıdır (Vardar, 1968). Duygu, düşünce ve dileklerimiz başkalarına aktarmaya yarayan işaretler sistemi olan dilin ilk sözcükleri, doğadaki sesleri taklit etme (yansıma kuralı), ünlem sözcükleri ya da insanların ortaklaşa iş yapmaları (iş kuramı) sırasında kullandıkları sözcüklerdir. Ayrıca, başta kaynağının bilinmemesi gibi pek çok çözülmesi gereken özelliği bulunan dil, psikolojik, doğal ve toplumsal niteliklere sahip olan bir sistemdir (Ateş, 2009). Dil uygarlıkların yaratıcısı olmuştur. İnsan gelişimi ile birlikte, dilin temel ögesi kelimeler de zenginleşmiş, toplumlar geliştikçe, dilleri de gelişme göstermiştir. Toplumsal bir varlık olan dil, toplumlarla doğmakta veya yok olmaktadır. Örneğin; "Sümerce" Sümerler ile, "Hititçe" Hititlerle birlikte yok olmuştur. Kendi diline dayanan ve kendi dilinde ilerlemeler yapan bir ulus gerçek bir kültürün de yaratıcısı olabilir (Akarsu 1998:7). yani gelişmiş bir kültür, gelişmiş bir dil ile kazanılır.

Özet olarak dil, insanlık tarihinin herhangi bir çağında belli bir topluluğun ya da toplulukların içerisinde kullanımla evrim geçirerek, geleneksel değer kazanmış, belli bir sisteme göre de düzenlenmiş bir anlatım aracıdır (Dilaçar, 1968). Bu yüzden dili doğru ve iyi bilip, doğru kullanmak önem kazanmaktadır.

En küçük yapı taşı olan ve anadil eğitiminin işitilerek verildiği aile içerisinde başlayarak, insan hayatının bitimine kadar uzanan sürecinde kullanılan iletişim ve etkileşim, sözle ve yazı ile yapılmaktadır. Konunun temellendirilmesi ve öneminin ortaya konulması açısından bu nokta önem kazanmaktadır. Bireylerin yetişmesinde ana ve babaların, yakın akrabaların, çevreni, iletişim kurduğu herkesin, dinlediklerinin, özgün eğitim içerisine girdiği andan itibaren öğretmenlerinin, yani görevleri gereği konuşan, konuşturan, dinleyen, dinleten herkesin konuşma eğitiminin sağlayıcı kolaylıklardan, kazandıracacağı becerilerden yararlandırılabilmeleri açısından yüklendikleri sorumluluklar çok büyük ve önem arz etmektedir (Elmas, 1987).

*Bu çalışma Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde, Prof. Dr. Yücel Elmas danışmanlığında yapılan "Ulusal Şarkı Söyleme Geleneğinin Oluşturulmasında Türk Dili ve Fonetik Etkileri" başlıklı tezden yararlanılarak üretilmiştir.

Güzel şarkı söyleyebilmek için, ses eğitimi temel ilkeleri olan nefes, boğumlama, diksiyon ve vurguları bilen, sesini kontrol edebilmeyi sağlamak temel olarak düşünülmektedir.

Bu temel üzerine oturtulmuş doğru ve güzel konuşmak, müzik alanında olup ses eğitimi yapan tüm eğitimcileri ortak görüşü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ulusları birbirinden ayıran en önemli özelliklerin başında dil gelmektedir. Her ulusun dili farklıdır; aynı dili kullanan ve konuşanların arasında da değişiklikler görülebilmektedir. Bununla birlikte Uluslar kendi dillerinde eğitim vermekte, okumakta, yazmakta gazete, kitap çıkartmakta ve şarkı söylemektedirler. Tabii olarak da; bahsedilen anadil ve eğitim verilen dil yanında, kültür zenginlikleri kapsamında, farklı yöresel özellikler ve yapılanmalar doğrultusunda da eğitim ve konuşmalar gerçekleşmektedir.

ŞARKI SÖYLEME

Nefes,
Vücut Yumuşaklığı ve Rahatlığı,
Boğumlama yani Artikülasyon,
Ses Volümü,
Ses Değişmeleri,
Vurgulama,
Tonlama,
Nefes- Ses Bağlantısı,
Nefes- Söz Bağlantısı.

Aynen konuşmada olduğu gibi, şarkı söylemedeki temel ve gelişim basamakları olarak da düşünülmektedir.

Şarkı söylemek, bireylerin yetişme çağlarında ve özellikle okul öncesi dönemden terketmeler, sayışmalarla başlayarak, örgün eğitim dönemlerinde sıkça karşı karşıya kaldıkları ve bir yetenekmiş gibi algılanan ve yanlış içerisinde tutulan bir müzik eğitim eksikliği biçimidir. Genel eğitim sürecinde her birey, gelişen metodik çalışmalar ve yöntemler sonucunda şarkı söyleme becerisini geliştirebilmekte ve arttırılabilmektedir. Dikkat edilmesi gereken sabırlı bir eğitim sürecini, doğru bir teknik ve yöntemle uygulayabilen müzik eğitimcilerinin yetiştirilmesi ve eğitim vermeleri olarak değerlendirilmesidir. Ses eğitimcilerinin genel düşüncesi; doğru nefes alıp verme tekniği üzerinde gerçekleşmiş, doğal konuşma tonundan şarkı söylemeye geçiş olarak düşünülmesidir. Toplum olarak ortak şarkı söyleme geleneğimizin yerleşmemesinin gerekçesi olarak, konunun ilk basamağı olan nefes ve konuşma birlikteliğinin sağlanamaması düşünülmektedir.

Dünyada her ülkenin içinde barındırdığı yerel sözlü ve sözsüz müzikler bulunmaktadır. Her ülkenin içinde kullanılan dili doğrultusunda olan bu sözlü müzikleri, dil unsurlarının iyi kullanılması ile kullanılmaktadır. Her ülkede kullanılan bu şarkılar yöresellik taşıdığı gibi, ayrıca da ortak dil ile de söylenmektedir. Ülkenin kabul ettiği konuşmanın bir eğitim olarak verildiği ve öğretildiği biçimi ile söylenmektedir. Dilde yöresellik denildiği zaman akla gelen, O ülkede barındırılan ve her yöre özelliğini taşıyan konuşma farklılıkları olan, "Ağız"lardır. Yani "Ağız" denilince, aynı lehçe içerisinde, daha küçük yerleşim bölgelerine özgü olan ve daha küçük ayrımlara dayanan konuşma biçimleri anlaşılmaktadır. Aynı kökenden gelen üst sistem durumundaki bir standart dile bağlı bulunan, yazılı bir gelenek oluşturamama sebebiyle resmî ortamlarda kullanılması tercih edilmeyen, iletişim alanı yazı diline oranla daha sınırlı olan yerel konuşma biçimleridir (Demir, 2002). Bir dilin veya bir dile ait lehçenin daha küçük yerleşim birimlerinde yazı diline oranla birbirinden az ya da çok ayrılan konuşma biçimleri ve belli topluluklara özgü sözlü anlatım yollarının tümüdür (Korkmaz, 1992). Bağlı bulunduğu ana dil içinde ses, şekil ve anlamca farklılıklar gösteren, mahalli hususiyetler taşıyan ve kendine has kelime dağarcığı bulunan belli yerleşim bölgelerine özgü konuşma dilidir (TDK, 2005).

Türkiye coğrafyası yedi bölgeden oluşmaktadır.

1. Karadeniz Bölgesi,
2. İç Anadolu Bölgesi,
3. Doğu Anadolu Bölgesi,
4. Güneydoğu Anadolu,
5. Akdeniz Bölgesi,
6. Marmara Bölgesi,
7. Ege Bölgesi.

Bu bölgelerin kendine has olan "Ağız" yapıları da altı gruba ayrılmaktadır.

1. Kuzeydoğu Anadolu Ağızı,
2. Doğu Anadolu Ağızı,
3. Güneybatı Anadolu Ağızı,
4. Orta Anadolu Ağızı,
5. Güneydoğu Anadolu Ağızı,
6. Kuzeybatı Anadolu Ağızı.

Yapılan araştırmada, konuşulan ağız çeşitlerinden bazı şehir örnekleri verilmiştir.

Günümüzde Anadolu Ağızları, yazı diline göre çok daha geni, birkaç kat daha fazla söz varlığına sahiptir (Aksan, 1993). Bu zenginlik şüphesiz fonetik ve sözcük hazinesinden kaynaklanmaktadır.

Doğa ile iç içe yaşam tarım ve hayvancılıkla uğraşılma sonucunda çok sayıda somut kavramlarla karşılaşmaktadır. Duygu ve düşünceleri, değişik durum ve davranışları, ayrıntılı biçimde dile getirme isteğinin de, soyut kavramları meydana getirdiği düşünülmektedir. Yani, aynı kök kullanılarak türetilmiş ve beş-on kelime üretilmesine sıkça rastlanmaktadır. Örneğin "em" kökünden üretilmiş; embici, emecan, emegen, emelek, emicek, emilcen, emişçi, emlek, emlik gibi değişik anlamlar içeren sözcüklere rastlamak mümkün olmaktadır.

Anadolu ağızlarında, somut kavramlara örnek olarak, yazı dilinde kullanılmayan kelimeler olduğu ve yabancı kökenli olmalarına karşın Türkçe karşılıklarının olduğu görülmektedir. Örneğin Farsça bir kelime olan "Merdiven" kelimesinin, Anadolu ağızlarında, bastak, basak, ayakçak, baskıç gibibirçok sözcükle karşılaşmaktadır. Yine "Ayna" kelimesi ile ilgili olarak bakanak, bakar, yüzünge, kılıklik, bakıncak, seçence gibi karşılıklara rastlanmaktadır (Derleme Sözlüğü TDK, 1963-1982)

Pervane için Çorum ve Kütahya bölgelerinde Döngeç, Topaç için Balıkesir, Çanakkale, Edirne, Eskişehir bölgelerinde Döndürgeç, Petrol için Afyon, Uşak, Isparta bölgelerinde Daşdağı, Saç Tokası için Denizli ve çevresinde kısdırğaç, Hatay ve çevresinde kısaç, Mersin ve çevresinde kıstırma, Viraj için Artvin ve çevresinde dönolge gibi somut kavramlar olarak kullanılmaktadır. Alınmak, Gücenmek gibi yazı dilinde soyut kavram olarak kullanılan sözcükler, Anadolu ağızlarında; Burdur, Bursa ve Eskişehir bölgelerinde ağrınmak, Kütahya ve çevresinde yanıkamak, tahammül için, Çorum, Gümüşhane ve Artvin yörelerinde, götürüm kelimeleri kullanılmaktadır (Aksan 1993).

Türkiye coğrafyası içerisinde görülmekte ve yaşanmakta olan ağızların farklılıkları ve söylem çeşitlilikleri içindeki zenginliği göstermekle birlikte, yörelerin özelliklerine göre ünlü-ünsüz harflerin düşmesine, değişmesine de rastlanmaktadır. Konuşma ve işitme aygıtlarının herkeste aynı verimlilikte olmaması ve sonuçlarının farklı olması, konuşmayı ve işitmeyi etkilemektedir. Yaşanan bölge ve iklimimden kaynaklanan giyim, fiziksel yapı, söyleyişleri etkilediği düşünülmektedir. Yabancı soylardan ve dillerden etkilenme sonucu

değişikliklere rastlanmaktadır. Dil tembellikleri, artikülasyon bozuklukları, vurgulama eksiklikleri, tonlayamama gibi problemler de değişikliklere neden olarak düşünülmektedir. Bebeklik çağından itibaren kulak, işittiği kadarını duymakta, dil yapabildiği kadarını ağızdan taklit etmek sureti ile çıkartmaktadır.

Bu bilgiler ışığında, Şehirleşme süreçleri doğrultusunda halkın göç etmesi ve karışması ile birlikte, ağızlar arasındaki etkileşim de kaçınılmaz olmaktadır. Uzun yıllar temel olarak alınmış İstanbul Ağzı'nın bu etkileşimden dolayı farklılaşmış olduğu gözlenmektedir. İstanbul'da yaşayıp, İstanbul Ağzı ile konuşmayan çok büyük bir çoğunluk görülmektedir.

İstanbul Ağzı; yazı ve edebi dilin dayandığı bir ağız olarak görülmektedir. Bu dil işlenerek, gelişerek, genişlemiş bir ağız olarak nitelendirilmektedir. Yazı dili ve konuşma dili arasındaki farklılıklar, İstanbul Ağzı'nda çok az olarak görülmektedir. Bu nedenle de yazı dilindeki bütün gelişmeler, İstanbul Ağzı'nda paralel olarak yürümüştür (Ergin 1997).

İnsan sesi ile yapılan müziğin kökleri, dinsel tapınımlar, büyü, danslar, dua ve ayinlere uzanmaktadır. (Mülayim 1985). Müziğin tarihsel gelişim süreci içerisinde değişimleriyle günümüze kadar gelen şarkı söyleme biçimi "Bel Canto" ulaşması çok önemli yapı taşı olan halk kültürüne ve söyleme biçimi gerçekleştirilmesiyle ulaşılmıştır. 17.yy da ve sonrasında söyleme biçimi ile günümüze kadar uzanan ses müziği örnekleri operalar olarak görülmektedir. Bu bilgiler ışığında yurdumuza bakacak olursak Osmanlıdan günümüze değişikliklerle birlikte kullanılan müzik ve dil unsurları farklılıklar göstermektedir. Müziğin ana ögesi olan halk müziğinin ve halk kültürünü yansıtan kelimelerin dikkate alınması ilkesiyle gerçekleştirilmesi, kullanılan Türkçe üzerine oturtulan halk müziği örneklerinin, türkülerinin otantik ve yöresel söylem biçimleri kaybedilmeden ortak bir dil ile de söylenmesi zenginliğin evrensel boyuta taşınabilmesi açısından önem kazanmaktadır. Halkın yüzyıllar boyunca yarattığı ve zamanın süzgecinden geçirerek yaşattığı diziler, ölçüler, yapısı, özü, sözü ve her şeyi ile kendisine ait olan müziklerden yani; uzun havalar ve kırık havalarından oluşan halk müziğimizin kendi içindeki türküleri, oyun havaları, deyişleri, güzellemeleri, zeybekler, barları, horonları, karşılamaları zenginliklerini okul eğitim müziği adı altında toplanan tekerlemeleri, ninnileri, sayışmaları, oyunlu şarkıları ve çocuk şarkılarını hep bir arada düşünmek ve değerlendirmek gereği, dilde yöreselliğin şarkı söylemeye etkisi ve gerçekleştirilmesi boyutuyla önem kazanmaktadır (Sun, Seyrek 1993).

Bütün bu yapı içerisinde halk müziğinin söyleme biçimi incelendiğinde, belirtilmiş ağızlar çerçevesinde söyleme biçim ve geleneklerinin olduğu görülmektedir. Bir ege türküsü ile karadeniz türküsü veya güneydoğu Anadolu uzun havası ile orta Anadolu uzun havası arasında ayrı kültür ve gelenekler nedeni ile söylem biçimi farklılıkları görülmektedir. Yani konuşulan dil o yöre insan için söyleme biçimini de etkilemektedir. Bu görüş doğrultusunda dildeki yöresel ağızların zenginliği ile birlikte Türkçenin doğru konuşulmasının sağlanması ve türkülerin doğru konuşma üzerine de söylenilebilir hale getirilmesi düşünülmektedir. Gerekçe olarak aynı bölgede yaşadıkları halde aynı türküyü farklı ağızla söyleyen farklı vurgu, tonlama örnekleri ve boğumlama örnekleri verenler ile karşılaşıldığından dolayı, iki tip şarkı söylemeye yetkin söylem şeklinin eğitim olarak programlarına girmesi ve öğretilmesi hedeflenmektedir. Şarkı söylemede en önemli noktalardan biri, konuşur gibi şarkı söylemek olarak düşünülmektedir. Bu yüzde şarkı söylemeyi öğrenme ekolleri, o dilin oluşturduğu dilin fonetik yapısının, amaç, ilke ve repertuvarıyla uyumuna göre belirlenmekte ve geliştirilerek uygulanmaktadır. Bu bakımdan Türkiye Türkçesi'ne uygun şarkı söyleme eğitiminin oluşturulması, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, bir anlamda ses eğitimi alanıyla da ilgilenen uzman, eğitimci ve araştırmaların yanında, ses eğitiminin dayandığı bilimsel ve sanatsal temellere ilişkin disiplinlerde görev yapan araştırmacı, uzman, bilimadamlarının ortak terminoloji kullanarak birlikte çalışmalarını mümkün olacaktır (Töreyn 2008). Türkçe; Genellikle yazıldığı gibi konuşulan, konuşulduğu gibi yazılan bir dildir, yazıldığı halde söylenmeyen, söylenmediği halde yazılan "ğ"

dışında harf bulunmamaktadır. Ses yönünden çok zengin, yumuşak, ezgili, renkli, tınılı ve parlaktır. Ses yapısını oluşturan ünlü ve ünsüzler, boğumlamaya uygun ve rahattır. Yazma, okuma ve konuşmayı kolaylaştıran bir takım kurallara sahiptir (Taşer 1978).

SONUÇ

Türkiye’de yedi bölgede kullanılan ağız çeşitlerine ve fonetik yapılarına rastlanmakla birlikte, farklı vurgulara boğumlama örneklerine de rastlamak mümkün olabilmektedir. Yazı dilinde kurallar doğrultusunda sağlanmakta olan birliktelik, konuşmadaki dil farklılık olarak gözlenmektedir. Bu özelliklerden dolayı şarkı söyleme boyutu da değişiklik göstermektedir. Özellikle ilköğretim aşamasında Türkçenin kurallarına uygun dil seslerinin oluşumlarına dikkatlice, titizlikle ve hassasiyetle uyulması, ayrıca takip edilmesi ile birlikte okuma alışkanlığının sağlanması şarkı söylemede birlikte söyleme noktasına götürebilecek bir kültür dilinin ortaya çıkmasına kolaylık gösterecektir.

Eser yazan bestecilerin Türk dili ve fonetiğine uygun Türkçe kurallarına örnek teşkil edebilecek eserler üretilmesi hedefi ile birlikte şarkı söylemenin güzel ve doğru konuşmayla başlanması düşüncesi birleşerek, vokal, konson, hece ve kelime oluşumlarına dikkat eden vurgulama, tonlama ve boğumlama (artikülasyon) özellikleri temeli ve bu bilinçle yetişmiş toplumların hep birlikte bütünleşerek şarkı söyleyebilmeleri daha kolay ve çabuk gerçekleşebilecektir.

KAYNAKÇA

1. A. Dilaçar, *Dil Diller ve Dilcilik*, Türk Tarih Kurumu, Ankara 1968.
2. A.M. Töreayn, *Ses Eğitimi*, Sözkese Matbaacılık, Ankara, 2008 .
3. B. Akarsu, *Dil- Kültür Bağlantısı*, İnkılap Yayınevi, İstanbul, 1998.
4. B. Vardar, *Dil Bilim Sorunları*, Yeni İnsan Yayınları, Soyak Matbaası, 1968.
5. D. Aksan, *Türkçe’nin Gücü*, Bilgi Yayınevi, İstanbul, 1993.
6. M. Ergin, *Üniversiteliler İçin Türk Dili*, Bayrak Basım, İstanbul, 1997.
7. M. Sun ve H. Seyrek *Okul Öncesi Eğitimde Müzik*, Mey Yayınları, İzmir, 1993.
8. S. Mülayim, “Müzik Tarihi ve Akımlar”, *M.Ü Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programı Ders Notları*, 1984- 1985.
9. S. Taşer, *Konuşma Eğitimi*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1978.
10. Türk Dil Kurumu, *Derleme Sözlüğü*, 12. Cilt, Ankara, 1963-1982.
11. Y. Elmas, “Ses Eğitiminde Gecikme ve Yarattığı Sorunlar”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, M.Ü. Fen Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1987.

Çocuk Şarkılarının Eğitim Müziğindeki Yeri ve Oluşturma Aşamaları

Ömer Bilgehan SONSEL¹

CHAPTER 5

¹ Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi

1. ÇOCUK ŞARKILARININ EĞİTİM MÜZİĞİNDEKİ YERİ

Bireylerin daha anne karnındayken, annesinin söylediği şarkılardan dinlettiği müziklere, beşikte annesinin sesinden dinlediği ninnilere, büyüdükçe izlediği çizgi filmlerden sokakta oynadığı oyunlara kadar hayatında hep müzik var olmaktadır. İnsan müziksel bir dünyaya doğar ve müziksel bir ortamda büyür. Dili, dini, ırkı ne olursa olsun her kültürde bu durum benzerdir. Birey, okul yıllarına kadar ailesinde ve çevresinde tekerlemeler, saymacalar, şarkılar öğrenir ve söyler. Okul çağına başlamasıyla okul öncesi eğitiminde öğretmenlerinin yaptırdığı etkinliklerde, ilkokul ve sonrası dönemlerde müzik derslerinde ve okul etkinliklerinde hep müziksel bir yaşamın parçası olur, bu noktada kullanılan tüm bu müzikler “eğitim müziği” olarak adlandırılır. Tür ayrımı gözetmeksizin, gerek yaygın gerekse örgün eğitim kurumlarında, eğitim kurumlarının farklı basamaklarına göre planlanarak ünitelendirilmiş ve işe koşulmuş müziklere ‘eğitim müziği’ denebilir (Aksu, 2010, s. 23). Bir sanat dalı olan müzik, bireyin kendini ifade etmesi olanaklarını yaratması açısından, çocukların müzik yoluyla bu sevinci duyması için kullanılan, değerli bir araç kabul edilmektedir. Belirli yaş gruplarına göre bestelenmiş olan çocuk şarkılarının büyük değeri vardır (Say, 2005, s. 394).

Çocuk şarkıları, ezgisel yapının ve söz bütünlüğünün çocuklara göre yazıldığı ve çocuklar için oluşturulmuş yapıtlardır. Konuşma dili nasıl güçlü ise, müzik dilinin gücü de tartışılmaz. Şarkı, bu iki gücü de bünyesinde toplayan, her tür engeli aşabilecek, ırk ayrımı, renk ayrımı olmayan, evrensel, iyiden, güzelden yana olan muhteşem bir güçtür (Aydoğan, 2007, s. 7). Bireyin gelişiminde müziksel davranış geliştirmeyi hedefleyen müzik eğitiminin, genel müzik eğitimi boyutunda en büyük ve önemli materyali çocuk şarkılarıdır.

Sun ve Seyrek (2002, s. 26-28), çocuk şarkılarını dört ana kolda toplamışlardır;

- Aktarma Şarkılar: Sözleri Türkçe, müziği ise yabancı olan şarkılara denmektedir. Yabancı bir melodiye Türkçe söz yazılması ile okul müziği dağarcığına yeni bir şarkı kazandırılmaktadır. W. A. Mozart’ın “Ah, vous dirai-je, Maman” varyasyonlarının ana temasına Ahmet Muhtar Ataman’ın yazdığı sözlerle Türk okul müziği dağarcığının en bilindik şarkılarından “Yaşasın Okulumuz” şarkısı kazandırılmıştır.
- Öykünme (Benzetme) Şarkılar: Söz ve müziği ile Türk eğitim müziği bestecilerinin yarattığı ancak batı müziği dizileri (majör - minör) ve ölçüleri kullanılarak oluşturulmuş şarkılardır. Muammer Sun - Küçük Kardeş şarkısı majör tonda bestelenmiş bir şarkıdır.
- Anonim Şarkılar: Tekerleme, saymaca, ninni ve halk türkülleri gibi bu topraklarda halkın içinden çıkmış, yüzyıllardır kuşaktan kuşağa aktarılmış, zamanın ve halkın kültür süzgecinden geçip günümüze ulaşmış yapıtlardır. Uyu yavrum ninnisi, yağmur yağıyor tekerlemesi bu türe örnektir.
- Türk Okul Şarkıları: Türk eğitim müziği bestecileri tarafından yaratılan, kaynağını ülkemizin halk müziğinden alan, Türk müziği dizileri ve ölçüleri içinde yazılmış şarkılardır. Eğitim müziği dağarcığımızın temelini oluşturmaktadır. Muammer Sun - Annemize Türkü şarkısı hüseyini makamında bestelenmiş bir yapıttır.

Cumhuriyetin ilk senelerinde eğitim programlarında zorunlu dersler kapsamına alınan müzik dersi, dağarcık olarak, 1960'lara kadar, “Aktarma ve Öykünme şarkılar” çerçevesinde kalırken, 60'lı yıllardan sonra başlayan özgün çocuk şarkıları çalışmaları, günümüze kadar çağın gerekleri doğrultusunda gelişerek sürmektedir (Barış, 2013, s. 401). Halk müziği; farklı coğrafyaların, kültürlerin renklerini barındıran, içinde bulunduğu toplumun özelliklerini yansıtan bir türdür. Sözlü edebiyatın en güzel örneklerinden biri olan türkü ise kuşaktan kuşağa aktarılan, halkın ortak malı olan bir edebiyat türüdür (Özçimen ve Gök, 2013, s. 93). Bu yüzden anonim şarkılar ve halk türkülleri her zaman genel müzik eğitiminin vazgeçilmez bir parçası olmuştur.

1.1. Genel Müzik Eğitiminde Çocuk Şarkılarının Yeri

Uçan (2005, s. 31) genel müzik eğitimini, “İş-meslek, okul, bölüm, kol-dal ve program türü ne olursa olsun, ayırım gözetmeksizin, her düzeyde, her aşamada, her yaşta herkese yönelik olup, sağlıklı ve dengeli bir “insanca yaşam” için gerekli asgari-ortak genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlayan müzik eğitimi” olarak tanımlamaktadır. Müzik eğitimi yoluyla, birey ile çevresi, özellikle müziksel çevresi ile arasındaki iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı, daha düzenli, daha etkili ve verimli olması beklenir (Sak, 1997, s. 2). Okulöncesi kurumlardan, yükseköğretime kadar uzanan eğitim sürecinde planlı bir şekilde yapılan tüm müziksel eğitimler bu türe girer. Eğitim-öğretim amacına yönelik bir süreci kapsayan ve toplumların müzik kültürü bakımından geliştirilip, biçimlendirilmeleri, çağdaş düzeyde ulusal müzik zevkinin yaygınlaştırılması amacı ile gerçekleştirilen, müzik ders ve etkinliklerinde müzik öğretmenin elinde malzeme olan “eğitim müziği” her yönüyle önem taşımaktadır (Bilgin, 2004, s. 284). Yapılan bilimsel araştırmalar, küçük yaşlarda başlayan düzenli müzik eğitiminin, genel akademik başarıyı da pozitif olarak etkilediğini göstermektedir (Tarman, 2013, s. 188). Kuşkusuz ki müzik, her çocuğun yaşantısına bir şekilde girmekte ve çocuğu olumlu veya olumsuz etkilemektedir (Sökezoğlu, 2010, s. 165). Bu etkilenmenin olumlu olabilmesi için müzik öğretmenin eğitim verme şekli ve niteliği önem kazanmaktadır. Öğrenciyle arasında kurduğu bağ, çocuğu derse ve müziğe karşı istekli yapacak ve süreci olumlu yönde etkileyecektir. Müzik öğretmeni, öğrenci ile arasındaki bağı, en güçlü dil olan müzik ile kurar. Genel müzik eğitiminin boyutlarından olan ses eğitiminin temel etkinliklerinden biri de şarkı söylemedir, bu eğitimin en temel malzemesi de çocuk şarkılarıdır (Bilgin, 1992, s. 6). Şarkı söyleme-dinleme, müziksel algı ve bilgilendirme, müziksel yaratıcılık ve müzik kültürü genel müzik eğitiminin 4 temel öğrenme alanını oluşturmaktadır. Şarkı söyleme ve dinleme, öğretim programında diğer öğrenme alanlarına oranla önerilen süre bakımından daha fazladır. 1-8. sınıf aralığı öğrenme alanları önerilen süre oranları tablo 1.’de gösterilmektedir (MEB, 2017, 12-13).

Sınıf Düzeyi	Dinleme-Söyleme	Müziksel Algı ve Bilgilendirme	Müziksel Yaratıcılık	Müzik Kültürü	Toplam
1. Sınıf	18	4	7	7	36
2. Sınıf	18	7	5	6	36
3. Sınıf	17	7	6	6	36
4. Sınıf	17	6	7	6	36
5. Sınıf	17	7	7	5	36
6. Sınıf	17	6	8	5	36
7. Sınıf	17	6	7	6	36
8. Sınıf	17	5	7	7	36

Tablo 1. Öğretim Programının İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar Öğrenme Alanları ve Önerilen Süreleri

Tablo 1. incelendiğinde dinleme ve söyleme süreleri için öğretim programında ayrılan sürenin diğer öğrenme alanlarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Dinleme ve söyleme öğrenme alanı, her senenin toplam süresinde yaklaşık %50’lik bir yer kaplamaktadır. Programdaki yerinden de görüldüğü gibi çocuk şarkısı, müzik eğitimi için şüphesiz temel materyaldir.

1.2. Müzik Öğretmenlerinin Çocuk Şarkısı Üzerine Eğitimleri ve Şarkı Gereksinimleri

Coşkuner (1955, s. 96), müzik eğitimi kapsamında şarkı söylemenin önemini “çocuğun sesini terbiye eder, ona zevkle şarkı söyler, çocuğun insanlara, bütün canlılara ve tabiata karşı sevgi, merhamet ve şefkat duygularını geliştirir” sözleri ile vurgulamaktadır. Bir müzik öğretmeni, çocuk şarkısı dağarını iyi bilmeli, yapacağı etkinliğe uygun şarkı seçebilmelidir. Müzik dersinde öğrencilere anlatacağı bir konuyu ya da bir değeri, dağarındaki bir şarkı ile destekleyebilmelidir. Müzik öğretmenliği lisans programlarında çocuk şarkısı dağarını kapsayan ve dağardan yola çıkarak özgün yapıtlar ortaya koymasını sağlayan dersler 2018 programı itibarı ile şu şekildedir (YÖK, 2018, s. 2);

Sınıf Düzeyi	Lisans Programında Yer Alan Dersler
Lisans 1	Ses Eğitimi 1
	Ses Eğitimi 2
Lisans 2	Müzik Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları
	Müzik Öğretim Programları
	Armoni ve Eşlikleme 1
	Armoni ve Eşlikleme 2
Lisans 3	Gitar Eğitimi ve Eşikleme 1
	Gitar Eğitimi ve Eşikleme 2
	Okul Müziği Dağarı
Lisans 4	Öğretmenlik Uygulaması 1
	Orff Çalgıları
	Öğretmenlik Uygulaması 2
Seçmeli Dersler	Batı Müziği Tür ve Biçim Bilgisi
	Drama ve Müzikli Oyunlar
	Eğitim Müziği Besteleme Teknikleri
	Okul Öncesi Müzik Eğitimi
	Türk Müziği Çok Seslendirme
Toplam	17

Tablo 2. 2018 Müzik Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Çocuk Şarkısı Dağarı ile İlgili Dersler

Tablo 2’de müzik öğretmeni adaylarının çocuk şarkısı dağarı ile ilgili lisans düzeyinde eğitimini aldığı dersler yer almaktadır. Bu derslerden 12 tanesi zorunlu, 5 tanesi ise seçmeli derstir. Zorunlu dersler arasında çocuk şarkısı dağarını tanımaya ve okul içi ve dışındaki tüm müziksel etkinliklerin verimli ve etkili bir şekilde yürütülmesi için müzik programlarında öngörülen amaçların öğrenciye kazandırılmasında ve geliştirilmesinde eğitim-öğretim malzemesi olarak kullanılmak üzere uygun şarkıların seçimine yönelik tek ders “Okul Müziği Dağarı” dersidir. Diğer zorunlu dersler öğretmen adayının çocuk şarkısı dağarını öğretmenlik hayatında kullanması ile alakalıdır. Bir öğretmen adayının tüm çocuk şarkısı dağarını 14 haftalık bir dönemde kazanması oldukça güçtür.

Müzik öğretmenleri mesleğe başlamalarından itibaren yurdun çok çeşitli yerlerinde görev yapmaktadır. Atandıkları okullarda kimi zaman görev yaptıkları okula marş yazmak durumunda kalabilmekte, kimi zaman da o coğrafyadaki çocukların ilgisini çekebilmek için o kültüre ait şarkı ihtiyacı duyabilmektedir. Bazı durumlarda ise öğretmek istedikleri konu üzerine yazılmış veya düzenledikleri etkinliklere uygun şarkı bulamamaktadır. Bu gereksinimler her dönemde olduğu için çocuklar için şarkı yazma çabaları hiç durmamış, günümüze kadar süregelmiştir. Yaşadığımız dönemde de çocuk şarkıları dağarı, çeşitli kaynak ve kanallardan sağlanan ürünlerle beslenmekte ve birikmektedir (Yıldız, 2005, s. 24-25). Aradığı konuya uygun şarkı bulamama veya okuluna marş yazma gibi durumlarda müzik öğretmenlerinin de bir çocuk şarkısı yazabilmesi beklenmektedir. Müzik öğretmenleri, 1998-2018 seneleri arasında ulusal lisans programında zorunlu olan “Eğitim Müziği Besteleme” dersinde daha önceki derslerde inceledikleri çocuk şarkılarından yola çıkarak, çocuk şarkısı bestelemenin yöntemlerini öğrenmekte ve özgün denemelerde bulunmaktadırlar. 2018 programı ile seçmeli hale gelen bu dersin eğitimi, seçmeli havuzundaki diğer dersleri alan öğrenciler tarafından eksik kalacak ve çocuk şarkısı besteleme yönünden eksik mezun olmalarına sebep olacaktır. Bu da en önemli materyalini sağlama yönü yetersiz müzik öğretmenleri ile sonuçlanacaktır. Oysa ki bir müzik öğretmeni çocuk şarkısı oluşturma aşamaları olan söz yazma, yazılan söze prozodi analizi yapma, tartımlaştırma, form belirleme ve ezgilendirme gibi yeterliklere minimum düzeyde de olsa hakim olmalıdır.

2. ÇOCUK ŞARKISI OLUŞTURMA AŞAMALARI

Bu bölümde çocuk şarkısı oluşturma aşamaları olan söz yazma, yazılan söze prozodi analizi yapma, tartımlaştırma, form belirleme ve ezgilendirme aşamaları gösterilecektir.

2.1. Söz Yazma veya Hazır Söz Kullanma

Çok şarkısı oluşturma'nın ilk aşaması sözleri oluşturmaktır. İlk önce bestelenmek üzere bir söz gerekmektedir. Eğitim müziği bestecisi, sözleri kendi yazarak özgün bir yapıt elde edebileceği gibi, başkası tarafından yazılmış bir söz de olabilir. Söz yazmak oldukça zor bir süreçtir, konu bulmak, konu bütünlüğünü sağlamak, ortaya çıkan metni çocukça bir dille yapmak oldukça zordur. Çünkü çocuk şarkılarında önemli olan yalnızca duygu ve düşüncelerin işlenmesi değildir; bu duygu ve düşüncelerin çocuğun dünyasına özgü bir hava ve söylem içinde dile getirilmesidir. Şarkı metni, çocuğu kendi düşsel gerçekleri ile buluşturabilmelidir (Satır, 2009, 388). Çocuklar için şarkı sözü yazarken önemsenmesi gereken konulardan biri de sözlerdeki eğitici-öğretici değerlerdir. Değer yargısı, bir olayın veya olgunun önemini belirlemede kullanılan soyut bir ölçüdür. Toplumsal değerler ise, yaşadığımız coğrafyanın geçmişinden bugününe kadar uzanan kültürel birikimimizin zamanın süzgecinden geçerek her birey için ortak bir yargıya dönüşmüş halidir. Eğitim kurumlarının genel hedefleri incelendiğinde birçoğunun vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi birçok değer içerdiği görülmektedir (Akbaş, 2008, s. 10). İletişim çağı olarak nitelendirdiğimiz günümüzde, kültürel değerlerin yeni nesillere aktarılması çok daha fazla önem kazanmaktadır. Kendi kültürünü tanıyıp, özümseyen çocuk, küreselleşen dünya içindeki yerini ve konumunu daha iyi değerlendirecek sağlıklı bir kişilik geliştirebilecektir. Çağdaş eğitimin bir amacı da geçmişteki toplumsal ve ulusal değerleri tanıyıp benimsetmek ve bunları geleceğe dönük olarak kullanabilme becerisi kazandırmaktır (Barış ve Ece, 2015, s. 344-345). Bestecinin şarkı sözü yazarken önce konuyu belirlemesi işini kolaylaştıracaktır. Ne için yazıyorum? Nasıl bir ifadesi olmalı? gibi soruların yanıtlarını bulduktan sonra söz yazımına geçmelidir. Bir resmi bayram için yazılacak şarkının sözleri ve şarkıda kullanılacak kelimeler ile hayvanları tanıtan bir etkinlik için yazılacak bir şarkının sözleri ve içinde geçecek kelimeler oldukça farklıdır. Şarkının yazıldığı yaş

grubu ve o yaş grubunun dil özellikleri göz önünde bulundurulmalı ve yalın, anlaşılır ve tartımlanmaya uygun sözler seçilmelidir.

2.2. Prozodi Analizi Yapma ve Tartımlaştırma

Sözcüklerin, vurgu, söyleniş ve değere uyarlık bakımlarından doğru söylenmelerine ve müziklenmeleri halinde bu niteliklerinin korunmasına sesle sözün güzel ve dengeli uyumuna “prozodi” denir (Arseven, Akt: Bilgin ve Şaktanlı, 2010). Türk Dil Kurumu (2005) ‘na göre prozodi, bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyumuş olması olarak tanımlanmaktadır. Şarkı sözleri oluşturulduktan sonra prozodi analizi yapılmalıdır. Prozodi analizi, söz ve müziğin şarkının iki ana ögesi yani ezgi ve tartım açısından incelenir.

İnceleme aşamasında;

- Sonu sesli harf ile biten heceye (açık hece) nokta (.), sonu sessiz harf ile biten heceye (kapalı hece) çizgi (-) getirilir.
- Kelime ve cümle sonlarında hece sesli harfle bitiyorsa yani açık bir hece ise kapalı hece haline getirilebilir. getirilebilir.

Gel me kış gel me yağ ma kar yağ ma

- . - - - . - - - .

- Çizgi ve nokta çalışması yapıldıktan sonra açık heceye kısa nota, kapalı heceye uzun nota getirilir.



- Konuşma dilimizdeki gibi sessiz harfle biten bir kelimenin ardından sesli harfle başlayan bir gelime geliyorsa yani ulama yapılıyorsa bu durum önceki ve sonraki heceleri etkiler. (tavuk_k alalım, ta-vuk a-la-lım olarak düşünüldüğünde “vuk” hecesi kapalı bir hece iken ulamadan dolayı ta-vu-ka-la-lım olarak hecelenmekte ve açık heceye dönüşmektedir.



Yazılan sözlerin prozodi analizi yapılırken uzun ve kısa notalara göre sözcüklerin belli tartımı da ortaya çıkar. Hangi hecenin ne uzunlukta nota istediği net bir şekilde belli olur. Prozodi kurallarını kusursuz uygulamak adına fazla senkop veya ters gelen noktalı notalardan kaçınılmalı, ezginin uyumlu ve güzel duyulduğu motiflerde bazı kusurlar önemini yitirebilir (Bilgin, 1992, s. 7).

- Sözcüklerin söylenişinde vurgu isteyen heceye ince nota, cümlelerin söylenişinde vurgu isteyen sözcüğe ince nota getirilir.

Sözcük vurgusu: **ki**tap, ka**şık**, ye**şil** sözcüklerinde vurgu ikinci hecelerdedir.

Cümle vurgusu: Çocuk şarkılarını **o** sever.

O, **çocuk şarkılarını** sever. Cümlelerinde vurgulanan sözcükler yüklemeye yakın olan sözcüklerdir.

2.3. Form Belirleme ve Ezgilendirme

Çocuk şarkıları küçük formlu yapıtlardır. Genellikle çocuk şarkısı dağarındaki şarkılar a+a' veya a+b cümlelerinden oluşmaktadır. Küçük yaşa yönelik yazılan şarkılarda biçimsel şema akılda kalıcı, yalın bir soru cümlesi olan a cümlesinin, yine sadece sonu değiştirilerek cevap olan a' cümlesiyle veya a cümlesinden bağımsız farklı bir cevap niteliği taşıyan b cümlesi ile tamamlanması ile oluşur. Sözlerin yapısına göre kullanılacak olan dizi (majör, minör, makamsal) seçilmeli ve yazıldığı yaş grubuna göre bir ses aralığı arasında ezgilendirme yapılmalıdır. Çevik (1999, s. 36) ses aralığını, sesin ulaşabildiği en düşük frekans (perde) ile en yüksek frekans arasındaki alan olarak tanımlamaktadır. Çocuk şarkısı bestecisinin çocuklar yaş gruplarına göre ortalama ses sınırları ile ilgili mutlaka bilgisi olmalıdır çünkü çocuklarda ses gelişimi coğrafi şartlara, kültürel faktörlere ve hatta sosyoekonomik şartlara göre değişiklik göstermektedir. Bilinçsizce yazılan ve yanlış yaş grubuna çalıştırılan çocuk şarkıları çocuklara keyif vermek yerine eziyete dönüşür. Yanı sıra çocuğun ses gelişimine kalıcı bir hasar verilebilir çünkü çocuk sesleri, genç ve yetişkinlere oranla, daha kolay yorulup bozulabilir (Egüz, 1998, s. 39). Vurguya dayalı olarak ince ve kalın bölgelerin kullanımı, kelime ve hece vurguları da dikkate alındığında ezginin nasıl bir seyir izleyeceği konusunda yol göstermektedir (Tuğcular, 2015, s. 11).

Örnek: a+a' cümlesi Sefai Acay - Yavru Kuş şarkısı (Aydoğan ve İlik, 2014, s. 17).

Örnek: a+b cümlesi Çek Ezgisine Erdoğan Okyay'ın söz yazdığı Sağlık şarkısı (Göncü ve Yeşilkaya, 2013, s. 32).

Dağarcıktaki çocuk şarkılarında daha az yer alan formlardan bazıları ise a+b+a' ve a+b+a' formlarıdır. a+b+a' formunda bir a cümlesinin ardından b cümlesi gelmesi ve tekrar a cümlesinin değişikliğe uğramadan gelmesi ile ezgi tamamlanır.

Örnek: a+b+a cümlesi uyarlaması Fuad Koray'a ait Renkler Rondu şarkısı (Göncü ve Yeşilkaya, 2013, s. 44).

a+b+a' cümlesi ise, bir a cümlesinin ardından a' cümlesi gelmesi, araya daha küçük bir motiften oluşan b cümlesinin gelmesi ve a' cümlesinin tekrarlaması ile oluşmaktadır.

Örnek: a+b+a' cümlesi sözleri Saip Egüz'e ait, müziği bilinmiyor (Sun, 2007, s. 6).

The image shows a musical score for a song in 4/4 time. It consists of two staves. The first staff is labeled 'a cümlesi' and 'a' cümlesi'. The second staff is labeled 'b cümlesi' and 'a' cümlesi'. The lyrics are: 'Bir gün bir hur sız kar ga hah hah hah hah hah hah Bir par ça pey nir çal mus hah hah hah hah hah Kon mus bir dal da kal mus hah hah hah hah hah hah Et ra fi sey re dal mus hah hah hah hah hah'.

SONUÇ

Çocuk şarkıları ilkökul müzik dersi öğretim programlarındaki yerinden ve kültürel gelişimimizin ihtiyaçlarından da anlaşıldığı üzere genel müzik eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Bir müzik öğretmenin öğrencisi ile kurabileceği en güçlü bağ çocuk şarkılarından geçmektedir. Öğretmen ne kadar çok şarkı biliyor, müzik eğitimi ne kadar çeşitli ve keyifli hale getiriyorsa çocukla daha kuvvetli bir iletişim kurabilir ve daha faydalı bir eğitim süreci elde edebilir. Müzik öğretmenliğinde çocuk şarkısı hakimiyetinin önemine karşın üniversitelerin müzik eğitimi lisans programlarındaki çocuk şarkısı ile ilgili dersler yetersiz görülmektedir. Eğitimin ana malzemesi olacak bu konuya birkaç ders ile hakim olması son derece zordur. Bu dersler çeşitlendirilerek zorunlu ders havuzlarına alınır da daha donanımlı müzik öğretmenleri istihdam edilebilecektir. Çocuk şarkısı dağarına çok büyük katkıları olan öncü besteciler Muammer Sun, Salih Aydoğan, Sefai Acay, Saip Egüz, Erdoğan Okyay unutulmaz eserler bırakmışlar ve bu eserler toplumun ortak kültürü olmuştur. Klasikleşmiş çocuk şarkısı dağarına katkıları günümüzde de sürmekte ancak eğitim müziği besteciliğine gönül vermiş eğitimciler yeterli desteği göremedikleri için kendi imkanları ile çalışabilmektedir. Bazı dersnek ve üniversitelerin çocuk şarkısı besteciliği ile ilgili girişimleri olmakta ve çocuk şarkısı yarışmaları düzenlemektedirler. Bu yarışmalar eğitim müziği besteciliğine gönül vermiş eğitimcilerin çalışmalarının duyulmasına ve paylaşılmasına vesile olmakta ancak sayıca yetersiz kalmaktadır. 1998 senesinde öncülük ederek müzik eğitimi lisans programına eğitim müziği besteleme dersini ekleyen Gazi Üniversitesinde 2014 senesinde bu ders zorunlu dersler arasından kaldırılarak seçmeli havuzuna eklenmiştir. Bestecilik yönünü geliştirmek isteyen öğretmen adayları için bu ve benzeri dersler zorunlu ders listesine alınmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
2. Aksu, C. (2010). "Eğitim Müziği" Kavramı ve Tanımı Üzerine. İzmir Ulusal Müzik Sempozyumu Bildiriler Kitabı. (23-29)
3. Aydoğan, S. (2007). *Oynayarak Eğlenerek Müzik Dilini Öğreniyoruz*. Arkadaş Yayınevi, Ankara.
4. Aydoğan, S. ve İlik, A. (2014). *Blokflüt ile Müzik Eğitimi*. Arkadaş Yayınevi, 33. Baskı, Ankara.

5. Barış, D., A. (2013). Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Okutulan “Eğitim Müziği Dağarı” Dersine İlişkin Öğrenci Görüşleri. E-Journal of New World Sciences Academy, 8(4), (399-406).
6. Barış, D., A. ve Ece, A., S. (2015). Kültürel Değerlerin Aktarılmasında Çocuk Tekerlemeleri “Tekerlemelerimizi Biliyor Muyuz?”, Değerler Eğitimi Dergisi, 13(29), (343-368).
7. Bilgin, S. (1992). Türkiye’deki Ortaokullarda Müzik Dersinde Öğretilen Şarkıların Besteleme Teknikleri Bakımından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
8. Bilgin, S. (2004). Eğitim Müziğinde Prozodi. 1924-2004 Müsiki Muallim Mektebinden Günümüze Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Sempozyum Bildirisi, Isparta.
9. Bilgin, S. ve Şaktanlı, C. (2010). Eğitim Müziği Besteleme Teknikleri Bakımından Örnek Bir Şarkı İncelemesi, E-Journal of New World Sciences Academy, (5)1, (22-27).
10. Coşkun, İ. (1955). *İlk Öğretmen Okullarında Müzik II. devre 1. 2. 3. sınıflar*. Maarif Basımevi, İstanbul.
11. Çevik, S. (1999). Koro Eğitimi Yönetimi ve Teknikleri. Yurtrenkleri Yayınevi, 2. Baskı, Ankara.
12. Egüz, S. (1998). Koro Eğitimi ve Yönetimi. Doğu Matbaacılık, Ankara.
13. Göncü, İ., Ö. ve Yeşilkaya, Ö., Ç. (2013). Müzik Kutusu. Vize Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara.
14. MEB. (2017). Müzik Dersi İlkokul ve Ortaokul, 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, Ankara.
15. Özçimen, A. ve Gök, S. (2013). Antalya Yöresi Halk Türkülerinde Yer Alan Kültürel Motifler, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(4), (92-97).
16. Sak, Ö., S. (1997). İlköğretim Okullarında Müzik Eğitimi ve Çocuk Şarkıları Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.
17. Satır, Ö., C. (2009). İlköğretim Sürecinde Çocuklara Seslenen Şarkıların Dil Ve Anlatım Yönünden Değerlendirilmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2(9), (387-394).
18. Say, A. (2005). *Müzik Ansiklopedisi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Cilt.1, Ankara.
19. Sökezoğlu, D. (2010). Ritim, Hareket ve Şarkı Öğretimi Temelli Müzik Eğitiminin 7 - 11 Yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi (Afyonkarahisar İli Örneği), Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2), (161-181).
20. Sun, M. ve Seyrek, H. (2002). *Okulöncesi Eğitimde Müzik*. Müzik Eserleri Yayınları, İzmir.
21. Sun, M. (2006). Çocuklar ve Gençler için Şarkı Demeti. Sun Yayınevi, 1. Basım, Ankara.
22. Sun, M. (2007). Seksen Yılın En Güzel Okul Şarkıları. Sun Yayınevi, 2. Basım, Ankara.
23. Tarman, S. (2013). Doğumunun 130. Yılında Atatürk ve Müzik. Müzik Eğitimi Yayınları, 2. Basım, Ankara.
24. Tuğcular, E. (2015). Eğitim Müziği Besteleme Dersinde İzlenen Yöntemler (Gazi Üniversitesi Örneği), Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi, 1(1), (1-12).
25. TDK. (2005). Türkçe Sözlük. Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
26. Yıldız, N. (2005). Çocuk Şarkıları Üzerine Bir İnceleme. Tiyatro Araştırmaları Dergisi, Sayı 20, (73-100).
27. YÖK (2018). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı, Erişim Adresi: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf. Erişim Tarihi: 28.12.2018.

Örgüte Geleneksel Bakış Açısı: Yapısal Yaklaşım

Ali Rıza ERDEM¹

CHAPTER 6

¹ Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

GİRİŞ

Her yönetici belirli bir örgüt yapısı içinde örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır. Dolayısıyla örgüt yapısı yöneticinin faaliyetlerini etkileyen, sınırlayan, sonuçlarını belirleyen bir etkiye sahiptir. Diğer taraftan da yönetici yapıyı amaçlar doğrultusunda değiştirme ve belirleme gücüne sahiptir. Örgüt yapısı örgütün anatomisi, fizyolojisi ve hiyerarşisidir. Katz & Rozenweig'e (1970) göre örgütlenme süreci sonucunda örgüt yapısı oluşur. Örgüt yapısı biçimsel olarak belirlenmiş, kalıcı örgütsel düzenlemeler ve ilişkiler ağıdır (akt. Akat & Budak, 1994; Yıldız, 2018). Black & Lyman'a (2000) göre örgüt yapısı, örgütlerdeki faaliyetleri belirli kısımlara ayırma ve onları koordine etme biçimidir (akt. Yıldız, 2018). Mintzberg'e (2014) göre örgütün yapısı basitçe iş gücünün özgün görevlere ayrıldığı ve sonra bunlar arasında koordinasyonun sağlandığı yolların toplamı olarak tanımlanabilir. Örgüt yapısı belirli bölümleri, bunlar arasındaki ilişkileri gösteren bir terimdir. Örgüt yapısı, iş rollerinin resmi dağılımı ve işle ilgili faaliyetlerin bütünleştirilmesi ve kontrol edilmesi için yönetsel bir araç olarak tanımlanabilir. Her yapı belirli bir sürecin sonucudur (Akat & Budak & Budak, 1994; Koçel, 1995; Arköse, 2004; Demir & Okan, 2009; İcerli, 2009; Bursalıoğlu, 2015; Bursalıoğlu, 2016; Haman, 2016; Şimşek & Çelik, 2018).

Örgüt yapısı değişik açılardan ele alınmaktadır. Carlisle'e (1976) göre örgüt yapısı bütün personeli, sahip olunan kaynakları, her türlü politika ve yöntemleri, metotları ve görevleri ve örgütü diğer örgütlerden ayırarak onu ayrı ve kendine has bir bütün haline getiren, bütün özellikleri kapsayacak şekilde ayrı bir "sosyal varlık" olarak ele alınabilir (Akt. Koçel, 1995). *Örgüt yapısı bir çeşit amaçlar hiyerarşisi olarak ele alınabilir.* Bu açıdan bakıldığında en üste bütün örgütü temsil eden ana amacı görürüz. Bunun altındaki kademelerde alt amaçları görürüz. Bu alt amaçları gerçekleştirmeden örgütün en üst kademesinde temsil edilen ana amacı gerçekleştirmek mümkün değildir. *Örgüt yapısı bir çeşit haberleşme sistemi olarak da ele alınabilir.* Bu durumda örgütsel birimler arasındaki formal yetki ilişkilerinin, mesajların aktığı kanalları ifade eden haberleşme kanalları olarak ele alınacaktır. Bu formal kanallara ilave olarak çeşitli informal kanallardan da mesajlar akacaktır. Örgüt yapısı bir haberleşme sistemi olarak ele alınınca sorun, hangi mesajların, hangi ana kanallar içinde nerelere taşınacağı, hangi kademe veya birimlerin haber akışını engelleyen (mesajı bozan, değiştiren, filtreleyen) bir rol oynadığı, etkin haberleşme için başka ne gibi kanalların gerektiği gibi sorunlar olacaktır (Akat & Budak & Budak, 1994; Koçel, 1995; Şimşek, 1995; Şimşek & Çelik, 2018).

Örgüt yapısı, hem örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için oluşturulan "biçimsel yapıyı" hem de sosyal bir varlık olan insanı vurgulayan "biçimsel olmayan yapıyı" kapsamaktadır. *Biçimsel örgüt yapısı* önceden bilinçli olarak belirlenen, olması arzu edilen yapıyı ifade eder. Örgütlenme süreci veya örgüt tasarımı sonucunda ortaya çıkan yapı belirli bir amaç istikametinde önceden planlanmış ve bilinçli olarak oluşturulmuş ilişkiler topluluğu şeklinde çıkar. Örgüt şeması böyle bir formal yapıyı gösterir. Bu şemada: (i) İşlerin nasıl gruplandırıldığını, (ii) Kimin kime karşı sorumlu olduğunu (iii) Mevki, unvan ve personelin örgüt içindeki yerini belirleme olanağı bulunmasına karşılık: (a) İşlerin tanımını, (b) Örgütte ne tür bir yönetim tarzı uygulandığını, (c) Her kademenin sahip olduğu yetkiyi, (d) Fiili haberleşme düzenini belirleme olanağı bulunmamaktadır. *Biçimsel olmayan örgüt yapısı* ise, kendiliğinden, doğal bir şekilde, bilinçli bir tasarım sonucu olmadan ortaya çıkan ilişkilerin ifade ettiği bir yapıdır. Eğer formal örgüt tarafından öngörülen ilişkilerle informal örgütte oluşan ilişkiler arasında çelişki ve çatışmalar yoksa formal yapı planlanan şekilde işleyebilir. Ancak bu iki yapıdaki ilişkiler zıt yönlerdeyse informal ilişkiler, formal yapının işleyiş ve etkinliğini olumsuz yönde etkileyebilir (Akat & Budak & Budak, 1994; Koçel, 1995; Şimşek, 1995; Haman, 2016; Şimşek & Çelik, 2018).

YAPISAL YAKLAŞIM

Yapısal yaklaşım insandan ziyade örgüt yapısına önem vererek rasyonelliği, mekanik süreçleri, hiyerarşik bir yapıyı, koordinasyon ve kontrolü ön plana çıkarmaktadır. Yapısal yaklaşım örgütte şu soruların cevaplarını aramıştır: (i) Merkezden ve yerinden denetim arasında nasıl bir denge var? (ii) Yönetim işlevleri arasında nasıl bütünleşme ve farklılaşma var? (iii) Amaçlar ve sınırlılıklar nelerdir? (iv) Görev tanımlarıyla roller arasındaki ilişkiler nasıldır? (v) İletişim sistemi nasıl işlemektedir? (vi) Kolayca koordinasyon sağlanabilmekte midir? (vii) Karar verme süreci nasıl işlemektedir? Yapısal yaklaşım örgütteki insan unsuru dışındaki faktörler üzerinde durmuştur. Yapısal yaklaşımın öğelerini şu şekilde ifade edebiliriz: (i) yapısal başlangıçlar, (ii) yapısal sayılıtlar, (iii) örgüt yapısının öğeleri, (iv) örgüt yapısının ilkeleri, (v) örgüt yapısının tasarımı, (vi) çevre ve teknolojidir (Bolman & Deal, 1984; Başaran, 1989; Baransel, 1993; Kaya, 1993; Akat & Budak & Budak, 1994; Koçel, 1995; Şimşek, 1995; Balci, 2008; Bursalıoğlu, 2015; Bursalıoğlu, 2016; Şimşek & Çelik, 2018).

Yapısal başlangıçlar

Örgüt ve yönetimin bilimsel olarak incelenmesi yapısal yaklaşımla başlar. Bilimsel Yönetim (Taylor) Genel Yönetim (H. Fayol), Yönetim Süreçleri (Gulick & Urwick) Bürokrasi (Weber) den oluşan yapısal kuramların önerdiği yapısal modelin 6 boyutu şunlardan oluşmaktadır (Bolman & Deal 1984; Bursalıoğlu, 2016): (i) Katılımcılar arasında sabit bir iş bölümü (ii) Bölümlerin hiyerarşisi (iii) Performansa neden olan genel kurallar seti (iv) Personeli biçimsel, fiziksel yapıdan ve haklardan ayırma (v) Teknik niteliklere dayalı personel seçimi (vi) İşe almayı örgüte katılanlar için bir kariyer olarak görme (işe alma bir kariyerdir). *Yapısal yaklaşım* etkin, ideal şahsa göre değişmeyen ve rasyonel bir örgüt yapısını öngörmekte, “olanı” değil “olması” gerekeni ifade etmektedir (Başaran, 1989; Akat & Budak & Budak, 1994; Koçel, 1995; Leblebici, 2008; Bursalıoğlu, 2015; Bursalıoğlu, 2016; Şimşek & Çelik, 2018): (i) Örgüt yapısı biçimseldir, doğal örgüt yapısı görülemezdir. (ii) İdeal tip bürokratik yapının başlıca sakıncalarından biri aşırı durumlara önem vermesi ve değişkenlik yerine kutuplaşma getirmesidir. (iii) Kurallar üzerinde fazla durması, dikkati çatışma gerçeğinden uzaklaştırmaktadır. (iv) Verim amacını ön planda tutması biricik amacın verim olduğu izlenimini uyandırmaktadır. (v) Ayrıca hiyerarşik yönetim ilkeleri mesleki ilkelerle çatışır. (vi) İş görenlerin özel duygu ve işlerinden sıyrılarak görevlerinde her zaman nesnel davranmaları da mümkün değildir.

Yapısal sayılıtlar

Yapısal yaklaşımın temel sayılıtları şunlardır (Bolman & Deal, 1984): (i) Örgütler belirlenen amaçları gerçekleştirmek için vardır. (ii) Herhangi bir örgütte amaçlara, çevreye, teknolojiye ve katılımcılara uygun bir yapı vardır. (iii) Örgütler çevresel çalkantı ve örgüt üyelerinin bireysel tercihlerinin rasyonellik normları tarafından sınırlandığında en etkili olarak çalışır. (iv) Uzmanlaşma, bireysel uzmanlığın ve performansın üst düzeylere çıkmasına olanak tanır. (v) Eşgüdüm ve kontrol, yetki uygulaması ve nesnel (bireysel olmayan) kurallar aracılığıyla en iyi gerçekleştirilir. (vi) Yapılar sistematik olarak tasarlanabilir ve uygulanabilir. (vii) Örgütsel problemler genellikle uygun olmayan bir yapıyı yansıtır ve yeniden tasarlama ve örgütlemeye çözülebilir. *Yapısal yaklaşımda* öne sürülen sayılıtların hepsi örgüte yöneliktir ve biçimsel örgüt yapısı üzerinde yoğunlaşmıştır. İnsanın kişisel sorunlarının işe yansımayaacağı görüşü var sayılmıştır. Hâlbuki iş görenin örgüt içinde geçirdiği zaman ile örgüt dışında geçirdiği zaman birbirinden bağımsız değildir; birbirini etkiler. Denetimin mutlaka hiyerarşik, kural ve düzenlemelere uygun olarak yapılması gerektiği varsayılmıştır. Dıştan denetim yerine içten denetim(kendi kendine denetim) düşünülmüştür. Çevrenin istenildiği an, örgüt tarafından denetlenebileceği varsayılmıştır. Hâlbuki örgüt çevre üzerinde etkide bulunan faktörlerden sadece bir tanesidir. İş görenini

yapıya uydurulması varsayımı davranış bilimleri araştırmalarıyla elde edilen sonuçlara aykırı düşmektedir (Akat & Budak & Budak, 1994; Şimşek, 1995; Koçel, 1995; Bursalıoğlu, 2015; Bursalıoğlu, 2016; Şimşek & Çelik, 2018).

Örgüt yapısının öğeleri

Örgüt yapısının öğeleri içeriği belirlemektedir. Arnold'a (1967) göre örgüt yapısının içeriğini belirleyen öğeler şunlardır (akt. Akat & Budak & Budak 1994): (i) Örgüt yapısını oluşturan elamanlar (ii) Örgüt yapısını oluşturan öğeler arasındaki ilişkiler (iii) Örgütün kurumsal biçimi. *Yapısal yaklaşımda* örgüt yapısının öğelerini amaçlar, roller, bağlantılar ve örgütsel düzeyler olarak ifade edebiliriz (Şimşek, 1995; Koçel, 1995; Şimşek & Çelik, 2018).

Amaçlar. Örgütler belli amaçlara yöneliktir. Parsons'a göre belirli amaçların gerçekleştirilmesine yönelik olma, örgütü diğer sosyal sistemlerden ayıran, onu tanımlayıcı bir özelliktir. Örgüt, amaçlar ne denli açık ve kesin olursa o ölçüde örgüt özelliği kazanır. Amaçlar dikkatlerin merkezi, yasallığın kaynağı, standart ölçüt, örgüt yapısını biçimlendirme, örgüt hakkında bilgi sağlama gibi işlevleri yerine getirir. Ulaşılmak istenen amaçların ve bu amaçlara ulaştıracak işlerin niteliğine göre örgüt yapısı değişik olacaktır. Örgütsel amaçlar farklı biçimlerde bulunurlar Onursal, tabu, önyargılı, var olan, ifade edilmiş ve bastırılmış amaçlar. *Yapısal yaklaşımda* amaçların oluşturulmasının ussallık ilkesine dayandırılması amaçların her zaman rasyonel olacağı anlamına gelmez. İyi tanımlanmış amaçlar örgütün gücünü artırır, ama örgütün yararı için bu amaçların yorumlanması, bu amaçlardan başka amaçların üretilmesi gerekmektedir. Örgütsel amaçların sık sık değişmeyeceği öngörülmüştür. Hâlbuki çevredeki hızlı değişimlere paralel olarak örgütsel amaçların da değişmesi gerekmektedir (Başaran, 1989; Aydın, 1991; Akat & Budak & Budak, 1994; Şimşek, 1995; Koçel, 1995; Bursalıoğlu, 2016; Şimşek & Çelik, 2018).

Roller. Görev tanımları rolleri belirler. Örgütlerde yapılması gereken işler o kadar farklı ve karmaşıktır ki bunları hiçbir iş görenin tek başına yapması imkânsızdır. İşin niteliği gereği görevin iş görenlere dağıtılması, parçalara ayrılması zorunludur. Rol, rol beklentilerine göre tanımlanır. Bir rolün yükümlülükleri, sorumlulukları rol beklentileri olarak belirlenir. Belli bir konumda bulunan iş gören konumunun gerektirdiği davranışları gösterdiğinde rolünü oynuyor demektir. Yapısal yaklaşımda roller birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Roller birbirleriyle karşılıklı bir bağımlılık içindedir. *Yapısal yaklaşımda* iş görenin sadece örgüt içinde aldığı rolden bahsedilmiştir. İş görenin iş hayatı dışında üstlendiği roller ve bu rollerin işe olan etkisi göz ardı edilmiştir. Ayrıca iş görenlere örgüt içerisinde dağıtılan roller her zaman birbirini tamamlayamayabilir (Aydın 1988; Akat & Budak & Budak, 1994; Şimşek, 1995; Koçel, 1995; Şimşek & Çelik, 2018).

Bağlantılar. Örgütlerde yaşam gittikçe karmaşılaşmakta, yapılacak işler ve işlemler uzmanlıklara ayrılmaktadır, Bu nedenle örgütü birarada tutmak zorlaşmaktadır. Bolman & Deal'e (1984) göre bağlantılar karşılıklı dayanışma için ihtiyaçtır. Bağlantılar örgütleri düzenli tutmaktadır. Örgütlerde bağlantıyı sağlayan koordinasyon ve kontroldür. Koordinasyon ve kontrol olmadan örgütler parçalanmış, etkisiz ve eksiktir.

Koordinasyon, örgütteki madde ve insan kaynaklarının birleştirilmesi, bilgi ve becerilerin uzlaştırılması ve bu yollarla örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için yapılan işlemleri kapsar. Dikey ve yatay koordinasyonda görev ve çevrenin birbirine bağlılığı önemlidir. Dikey koordinasyon yönetici ile astlar arasındaki iç eşgüdümlemedir. Yöneticiler astlarına belli konularda yetki verirler ve astlarından gelişmeler hakkında bilgi alarak iç eşgüdümlemeyi sağlarlar. Bu iç eşgüdümleme türü işgörenleri örgüt amaçlarını benimsemesi ve içtenlikle işe sarılmaları esasına dayanmaktadır. Yönetici iç eşgüdümlemeyi sağlamak için denetleme ve cezalandırma gibi zorlayıcı yöntemlere başvurabilir. *Yapısal yaklaşımda* koordinasyon örgütte büyümenin ve uzmanlaşmanın getirdiği karmaşıklığı gidermek için

bir zorunluluk olarak görülmektedir. Koordinasyon bir zorunluluktan öte örgütsel amaçlara ulaşmada bir araçtır. (Kaya, 1993; Akat & Budak & Budak, 1994; Şimşek, 1995; Bursalioğlu, 2015; Bursalioğlu, 2016; Şimşek & Çelik, 2018).

Kontrol, mutlaka yakından yapılması gereken hiyerarşik olarak kurallara uygun eylemdir. Burada iş gören ussal olduğu ve ussal bir yapı içerisinde en fazla verimle çalışacağı kabul edilmekle birlikte yine de yakından denetlenmek istenmesi iş görene karşı olan güvensizliği göstermektedir. Fayol'a göre kontrol, bir örgütte planlara, yönergelere ve kurallara uygunluğu sağlamak amacıyla tespitler yapılması, zayıf ve hatalı yönlerin düzeltilmesidir. *Yapısal yaklaşımda* kontrol aracılığıyla örgütte amaçları gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin plan(lar)a uygun işleyip işlemediğinin belirlenmesi ve buna göre gerekli düzeltmelerin yapılması esas alınmıştır. Örgütte teknik bilgiye dayalı otoriteyle kontrolün, dolayısıyla düzen ve istikrarın sağlanması amaçlanmıştır (Kaya, 1993; Akat, 1984; Akat & Budak & Budak, 1994; Şimşek, 1995; Bursalioğlu, 2016; Şimşek & Çelik, 2018).

Örgütsel düzeyler. Parsons örgütlerde üç yapısal düzey bulunmaktadır demektedir. Kurumsal, yönetsel ve teknik düzeyler. Kurumsal ve yönetsel düzeyde örgütün genel amaç ve politikalarıyla ilgili kararlar alınır. Bu kararlar değer ağırlıklıdır. Teknik düzeyde alınan kararlar ise uygulamaya yönelik kararlar olup olgu ağırlıklıdır. *Yapısal yaklaşımda* yetki tek merkezde olduğundan kararlar tek bir yönetici tarafından verilmekte ve astların karara katılması ancak danışma niteliğinde söz konusudur. Merkezden alınan kararlara iş görenlerin katılımı olmadığından direnç olabilir. Karar sürecinde amaç en çok yararı sağlamaktır. Ama her zaman kararlarda bu gözletilmeyebilir (Kaya, 1993; Akat & Budak & Budak, 1994; Şimşek, 1995; Bursalioğlu, 2016; Şimşek & Çelik, 2018).

Örgüt yapısının ilkeleri

Yapısal yaklaşıma göre örgüt yapısının ilkeleri şunlardır (Başaran, 1989; Baransel, 1993; Kaya, 1993; Akat & Budak & Budak, 1994; Şimşek, 1995; Bursalioğlu, 2015; Bursalioğlu, 2016; Şimşek & Çelik, 2018): (i) *Komuta birliği*: Bir işgörene bir konuda değişik üslerce değişik buyrukların verilememesi. Yapısal kuramlar bir iş görenin tek bir üssünün olması gerektiğini savunur. (ii) *Eşit yetki ve sorumluluk*: Bir işgörene yetki verildiğinde yetkisine denk sorumluluğun verilmesi. (iii) *Sınırlı denetim alanı*: Bir üst için niteliğine göre belli sayıda astı denetleyebilir. (iv) *Yetki devri*: İş görenler olağandışı olmayan günlük işlerini yapabilmeleri için onlara yetki verilmelidir. (v) *Uzmanlaşma*: Her iş gören verilen görevde en üst düzeyde performans sağlayacak biçimde uzmanlaşmalıdır. (vi) *Standartlaşma*: Her görevde iş görenin ne düzeyde performans göstereceği önceden belirlenmelidir. (vii) *Kararın merkezleştirilmesi*: Örgütün yönetim kararları en üst yönetici tarafından verilmelidir. (viii) *İşbölümü*: Her görev birbiriyle çakışmayacak biçimde ayrılmalıdır. Bunun için görev tanımları özenle düzenlenmelidir. (ix) *İş göreni özendirme*: İş görenin görevini en iyi biçimde yaparak performanslarını yükseltebilmeleri için özendirilmesi gerekir. En iyi özendirme aracı da para veya makam yükseltilmesidir.

Yapısal yaklaşımda, durum ve şartlara göre değişmesi gereken örgüt yapısının ilkeleri evrensel olarak kabul edilmesi sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir (Başaran, 1989; Baransel, 1993; Kaya, 1993; Akat & Budak & Budak, 1994; Şimşek, 1995; Bursalioğlu, 2015; Bursalioğlu, 2016; Şimşek & Çelik, 2018). (i) Her makamın yetkisini belirlemek emir vermeyi ve emir birliğini sağlar, fakat diğer taraftan da örgüt yapısını katılaştırır. (ii) Kararın merkezleşmesi dağıtılmış sorumluluk alınacak kararlara iş görenlerin de katılımını engellemektedir. (iii) Uzmanlaşma beraberinde koordinasyon problemini de getirir. (iv) Bir örgüt içindeki iş görenler değişik durumlarda birden fazla yöneticiden emir almak durumunda olabilirler. (v) İşlemlere eylemlere açık-seçik kurallar koymak örgütün etkililiğini artırmasına karşın iş görenin yaratıcılığını engeller (vi) İş görenlerin ödüllendirilmesi bireysel düzeyde ve ekonomik olarak ele alınmıştır. İş görenlerin ödüllendirilmesinde dıştan güdüleyiciler gereklidir, fakat içten güdüleyiciler kadar etkili değildir.

Örgüt yapısının tasarımı

Yapısal yaklaşımda örgüt yapısı tasarımının amacı, işbölümüne dayalı olarak uzmanlaşma yolu ve hiyerarşik ilişkileri belirlemek, iş ve faaliyetleri düzenlemek suretiyle örgüt hedeflerine en etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesine hizmet edecek bir yapı oluşturmaktır. Bu nedenle klasik örgüt kavram ve ilkelerine bağlı olarak bilinçli, amaçlı ve planlı olarak oluşturulan örgüt yapıları mekanik bir nitelik taşır. Yapıyı tasarımılamada hareket noktasını amaçlar teşkil eder. Amaçların belirlenmesi gerekli faaliyetlerin ortaya çıkmasını da sağlar. Maksimum verimlilik için işbölümü gerekir. İşbölümü sonucu ortaya çıkan görevler pozisyonlara (mevkilere) dağıtılır. Koordinasyonu sağlamak içinde pozisyonlar “yönetmel birimler” şeklinde gruplandırılır. Yönetmel birimler yöneticinin etkili ve verimli bir biçimde kontrol edebileceği ast sayısı göz önünde bulundurularak oluşturulur (Baransel, 1993; Kaya, 1993; Akat & Budak & Budak, 1994; Koçel 1995; Şimşek, 1995; Şimşek & Çelik, 2018).

Yapısal yaklaşımda yapısal ilkelerin uygulanmasıyla “mekanik” diye adlandırılan örgüt yapıları ortaya çıkmıştır. Doğal örgüt yapısının göz önüne alınmaması bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yapıda, insan ögesi dışındaki unsurlar (maddi unsurlar, iş, görev, sorumluluk, yetki vb.) belirlenen ilkeler doğrultusunda bir araya getirilerek yapı oluşturulmuş, insan yapının bir ögesi sayılmamış ve bir makine gibi algılanmıştır. Örgütün çevreyle olan ilişkisi ve teknolojinin örgüte etkileri dikkate alınmamıştır. Çevrenin örgüt yapısı üzerindeki etkisinin çok az olduğu düşünülmüştür (Baransel, 1993; Kaya, 1993; Akat & Budak & Budak, 1994; Koçel 1995; Şimşek, 1995; Şimşek & Çelik, 2018). Hâlbuki çevredeki ve teknolojidaki hızlı değişikliklere göre örgüt yapısında da mutlaka değişikliklerin yapılması gerekmektedir.

Çevre ve teknoloji

Örgüt açısından, örgütü sarıp sarmalayan çevre ve örgütteki girdileri çıktılara dönüştüren teknoloji oldukça önemlidir. İç-dış çevresiyle bir bütün olan örgütün özellikle dış çevrede meydana gelen değişmelere uyum sağlaması gerekmektedir. Örgütte kullanılan çeşitli teknolojiler örgütün amaçlarını gerçekleştirilmesini sağlayarak varlığını sürdürmesini sağlamaktadır.

Çevre. Bolman & Deal'e (1984) göre örgütün dışındaki her şey çevredir. Huse & Bowditch'e (1977) göre organizasyon sınırı dışındaki her türlü fiziksel ve sosyal faktör dış çevreyi oluşturan bir faktördür (akt. Koçel 1995). Hall'e (1977) göre bu faktörlerin başında ekonomik, siyasal, hukuki koşullar; coğrafi, teknolojik, demografik ve kültürel yapı gelmektedir (akt. Koçel 1995). Bolman & Deal'e (1984) göre bütün örgütler kendi çevrelerine bağlıdır, fakat bağlılık dereceleri farklıdır. Aynı örgütün farklı bölümleri farklı çevrelere yönelebilir. *Yapısal yaklaşım* örgütü kapalı sistem anlayışıyla ele almıştır. Örgütün dış çevre şartlarına ve değişen çevreye nasıl uyum sağlayabileceği üzerinde durulmamıştır. Çevrenin istenildiği an, örgüt tarafından denetlenebileceği varsayılmıştır. Hâlbuki örgüt çevre üzerinde etkide bulunan faktörlerden sadece bir tanesidir (Baransel, 1993; Akat & Budak & Budak, 1994; Şimşek, 1995; Aytaç, 2004; Leblebici, 2008; Şimşek & Çelik, 2018).

Teknoloji. Kolayca anlaşılması mümkün olmayan teknoloji herkesin yaşamını belli bir ölçüde, doğrudan yâda dolaylı olarak etkilemektedir. Teknoloji çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Ünlü Alman filozofu Heidegger'e göre teknoloji ekipmanlar, araçlar ve makinelerin üretimi ve kullanımı, üretilen ve kullanılan şeylerin kendileri ve ihtiyaçlar ve ihtiyaçları karşılayan neticelerin tamamıdır (akt. Akgün & Polat, 2011). MacKenzie & Wajcman'a (1993) göre teknoloji fiziksel objeler ve insan eylemleri ile bunları birleştiren, bağlayan bilgi ve objelerdir (akt. Savcı, 1999). Stock & Tatikonda'ya (2000) göre teknoloji temel olarak beşeri yeteneklerce geliştirilen araç, teknik, ürün, süreç, teknik ekipman ve metodların tümüdür (akt. Akgün & Diğerleri, 2005). Canberra Kılavuzu'nda (1995) teknolojinin

istenen sonuçlara ulaşmak için hazırlanan planları uygulamak üzere kullanılan araç ve tekniklerle ilgili olduğu ifade edilmekte teknoloji *'bilginin uygulanması'* olarak tanımlanmaktadır (akt. Tiryakioglu, 2011). Girdileri çıktıya dönüştürme bir örgütün teknolojisidir. Buna rağmen teknoloji kelimesi genellikle makine ve onun çalışması imajını verir. Dornbusch & Scott (1975) teknolojinin üç şeklini belirlemiştir (akt. Bolman & Deal, 1984): (i) *Maddi teknoloji*, somut şeyler, insan veya sembolik maddeler örgütün girdisidir. (ii) *İşlem teknolojisi*, Maddeler çevirmedeki aktiviteleri oluşturmaktadır. (iii) *Bilgi teknolojisi*, materyal, faaliyet ve çıktı arasındaki neden ve sonucu kapsamaktadır. Thomson'a (1967) göre bir örgütün kullandığı temel teknolojiler üç şekilde olabilir (akt. Koçel 1995): (i) *Çözümleyici teknoloji*: Bu tür teknolojinin en önemli özelliği, yapılan faaliyetlerin belirli bir grup ve kişileri birbirine bağlamasıdır. Faaliyetler arası ilişkiler bütünlüğü karşılıklı ilişki şeklindedir. Bu teknolojiye standartlaşma çok önemlidir. Standartlaşmayla koordinasyon ve uygunluk sağlanacaktır. Bu teknolojiye bürokratik örgüt yapısının uygulanması uygun olacaktır. (ii) *Bağlı teknolojiler*: Yapılan faaliyetler birbirine bağlıdır. Örgütteki B faaliyeti A faaliyeti yapıldıktan sonra mümkün olabilir. Bu teknolojiye planlama önem kazanmaktadır. Plan faaliyetleri koordine etmeyi yarayan temel araç olmaktadır. (iii) *Yoğun teknoloji*: Bir işi başarmak için yapılacak faaliyetlerin hepsi karşılıklı olarak birbirine bağlıdır. Hastane bu tür teknoloji kullanan bir örgüttür. Acil servise kabul edilen bir hastanın etkin tedavisi hastanedeki çeşitli birimlerin birbirleriyle ilişkilerinin tam olmasına bağlıdır. Bu teknoloji birimler arasında çok yönlü haberleşmeyi, personelin empati sahibi olmasını ve personelin birbirleriyle devamlı iş ilişkisi içinde olmalarını gerektirmektedir. Yoğun teknoloji kullanılan örgütlerde en uygun yapı organik örgüt yapısıdır. *Yapısal yaklaşımda* teknolojinin örgüte etkileri dikkate alınmamıştır. Hızla değişen teknolojinin örgüt yapısı üzerindeki etkileri ve örgütün hızla gelişen ve değişen teknolojiye nasıl uyum sağlayacağı üzerinde pek durulmamıştır (Baransel, 1993; Akat & Budak & Budak, 1994; Şimşek, 1995; Aytaç, 2004; Leblebici, 2008; Şimşek & Çelik, 2018).

Örgüt - çevre ve örgüt - teknoloji ilişkisi. Örgüt ve çevre ilişkisi *"durumsallık yaklaşımı"* [1] nın gelişmesine öncü olmuştur. Burns & Stalker'e (1971) göre örgüt-çevre ilişkisine göre örgüt yapılarını *"mekanik"* ve *"organik"* olmak üzere iki grupta sınıflamıştır (aktaran Koçel, 1995; Haman, 2016; Yıldız, 2018): (i) Mekanik örgüt yapısı, çevre koşullarının durgun ve dengeli, değişim hızının çok az olduğu durumlarda en uygun yapı, (ii) Organik yapı ise, çevre koşullarının sürekli ve hızlı olarak değiştiği durumlarda en uygun örgüt yapısı olarak belirtilmektedir. Hunt'a (1970) göre mekanik örgüt yapısı, organik örgüt yapısına göre çok daha katı bir şekilde yapılandırılmıştır (akt. Demir & Okan, 2009). Burns ve Stalker'e (1971) göre (akt. Koçel, 1995; Yıldız, 2018): (i) Eğer örgüt yapısıyla, kullanılan süreçler çevre koşullarına bağlı olan bir *bağımlı değişken* olarak ele alınırsa *"en iyi"* sayılacak bir örgüt yapısına ulaşmak için izlenecek bir seri ilke yoktur. Çevre koşullarının özelliklerine göre uygun örgüt yapısı oluşacaktır. Çevre koşullarının hızla değiştiği bir ortamda çalışan örgütler için *organik örgüt yapısı* uygun olacaktır. (ii) Çevre koşullarının durgun ve dengeli olduğu durumlar için *mekanik örgüt yapısı* daha uygun olacaktır. Yöne-

¹ **Durumsallık yaklaşımı.** Durumsallık yaklaşımı, yapısal yaklaşımın aksine örgütü bir *"sistem"* olarak ele almakta ve durumsal değişkenlere bağlı olarak örgütteki her şeyin değişebileceğini savunmaktadır. Örgütün iç ve dış çevre koşullarından etkilendiğini ileri süren durumsal yaklaşım, her zaman her yerde her koşula uyan *"en iyi uygulamaların"* varlığını reddetmektedir. Delery ve Doty'e (1996) göre durumsallık yaklaşımı, evrensel yaklaşımın öngördüğü basit doğrusal ilişkilerin yerine, etkileşimleri vurgulamaktadır (Akt. Akar & Diğerleri, 2011). Durumsallık yaklaşımına göre her zaman ve her durumda etkili ve verimli bir şekilde çalışan bir örgüt yapısı ve yönetim biçimi yoktur. Örgüt yapısının ve yönetimini nasıl olması gerektiğini belirleyen içsel ve dışsal çevre koşullarıdır. Örgüt yapısı ve yönetimi çevre koşullarına uyumu sağlamak için yapı ve süreçlerde değişikliklere gitmek durumundadır. Bu durum beraberinde örgüt yapısı ve yönetiminde *"esneklik"* getirmektedir. Esnek örgüt yapısı ve yönetim süreçleriyle gerekli değişiklikleri yaparak çevre koşullarına uyum sağlayan örgütler emsallerine göre daha başarılı olmaktadır (Akat & Budak & Budak, 1994; Koçel, 1995; Bayat, 2008; Ceylan, 2016; Balıkcı & Tofur, 2018; Şimşek & Çelik, 2018).

ticiler bunun bilincinde olmalıdır. Bazı yöneticiler organik yapı içinde çalışmakta zorluk çekecekleri gibi bazıları da özellikle organik örgüt yapıya alışmış olanlar mekanik örgüt yapısına uymakta zorluk çekecektir. Lawrence & Lorsch (1969) araştırmalarında “*değişik çevre koşulları altında hangi tür örgüt yapıları daha etkindir?*” sorusunun cevabını aramıştır. Hipotezleri de şu olmuştur: “*Değişim hızı yüksek, bilgi alma konusunda belirsizlik bulunan ve geri bildirim süresi uzun olan bir ortamda faaliyet gösteren örgütlerin farklılaşma derecesi yüksek olacaktır*” (akt. Koçel, 1995). Gibson & Ivancevich & Donnelly’e (1991) göre örgüt birimleri arasındaki farklılaşma yüksek olduğu ölçüde bütünleşme ihtiyacı da yüksek olacak ve bunu başarmak güç olacaktır. Zey & Ferrell (1977), değişik 10 işletme üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda şu sonuca ulaşmıştır (akt. Koçel, 1995): Bir örgütün içyapısı (farklılaşma ve bütünleşme) ilgili çevre koşullarının durumuna bağlı olarak şekil alacaktır. Dinamik, değişken ve belirsiz bir ortamda örgütün farklılaşmış ve bütünleşmiş olması uygun olurken, durgun ve belirsiz bir ortamda örgüt biçimlerinde fazla bir farklılaşma gerektirmeyecektir. Emery & Trist’e (1971) göre örgüt içindeki her birimin yapı ve süreçlerini (formalleşme derecesi, önderlik ve haberleşme tarzı, kişiler arası ilişkiler) her birimin içinde bulunacağı alt çevrenin özelliklerine (değişim-belirsizlik) uygun olarak belirlemek gerekecektir. Aksi halde örgütteki birimlerin etkinliği azalacaktır (akt. Koçel 1995).

Örgüt ve teknoloji ilişkisi gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Teknoloji örgüte hem diğer diğer örgütlere karşı rekabet avantajını hem de değişimi gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Woodward’a (1965) göre teknolojiye meydana gelen ve üretim sisteminde yeniden yapılanmaya neden olan değişim esaslı bir örgütsel değişimi de beraberinde getirecektir (Akt. Demir & Okan, 2009). Teknoloji örgüt yapısının değişiminde tek etken olmamakla birlikte önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknolojinin gerektiği değişiklikleri örgütte gerçekleştirmek gittikçe bir zorunluluk halini almaktadır (Akat & Budak & Budak, 1994; Koçel 1995; Şimşek, 1995; Demir & Okan, 2009; Şimşek & Çelik, 2018)

Yapısal yaklaşımda örgütün çevreyle ve teknolojiyle ilişkisi, çevre ve teknolojinin örgüte olan etkisi dikkate alınmamıştır. Çevrenin ve teknolojinin örgüt yapısı üzerindeki etkisinin çok az olduğu düşünülmüştür. Hâlbuki çevredeki ve teknolojideki hızlı değişikliklere göre örgüt yapısında da mutlaka değişikliklerin yapılması gerekmektedir (Baransel, 1993; Akat & Budak & Budak, 1994; Koçel 1995; Şimşek, 1995; Aytaç, 2004; Leblebici, 2008; Şimşek & Çelik, 2018).

SONUÇ

Yapısal yaklaşımla ilgili sonuçlar şunlar olabilir (Bolman & Deal, 1984; Başaran, 1989; Baransel, 1993; Kaya, 1993; Akat & Budak & Budak, 1994; Koçel, 1995; Şimşek, 1995; Balcı, 2008; Bursalıoğlu, 2015; Bursalıoğlu, 2016; Şimşek & Çelik, 2018): (i) Yapısal yaklaşım örgütlerdeki insan unsuru dışındaki faktörler üzerinde durmuştur. (ii) İnsan unsuru daima ikinci planda ele alınmıştır. Maddi faktörler düzenlendikten sonra iş görene öngörülen doğrultuda davranılması gerektiği varsayılmıştır. İş gören kendine söylenen yapan, pasif bir unsur olarak varsayılmıştır. (iii) Yapısal yaklaşım mekanik örgüt yapısını önermiştir. (iv) Yapısal yaklaşımda rasyonellik ve mekanik süreçler hareket noktalarıdır. Makine-insan ilişkilerinde, işlerin tasarım ve birleştirilmesinde, ilkelerde, amaçlarda rasyonellik hareket noktasıdır. İş görenin rasyonel olduğuna inanılan sisteme uyduğu varsayılmaktadır. (v) Yapısal yaklaşım örgütü kapalı sistem anlayışı ile ele almıştır. Örgüt yapısını kurmada uyulması gereken ilkeler evrensel olarak kabul edilmiş; örgütün dış çevre şartlarına ve değişen teknolojiye nasıl uyum sağlayabileceği üzerinde durulmamıştır. (vi) Yapısal yaklaşımda örgütte karar verme yetkisi sadece yöneticide toplanmıştır. Kararlar yukarıdan aşağıya otorite hattını ve hiyerarşi kademelerini izleyerek iner. (vii) Yapısal yaklaşımda haberleşme tek yönlüdür ve yukarıdan verilen emirlerin aşağı kademelere duyurul-

masından ibarettir. (viii) Yapısal yaklaşımda liderlik kavramı da tamamen biçimsel olarak ele alınmış, liderliğin yöneticilikten farkı ve doğal yönleri üzerinde hiç durulmamıştır. *Bu sonuçlar yapısal yaklaşımın günümüzde geçerli olmadığını göstermemektedir.* Aksine sınırlılıklarına rağmen yapısal yaklaşım birçok bakımlardan günümüzde de hala geçerliliğini korumakta ve uygulanmaktadır.

Örgüt ve yönetim felsefeleri ve düşünce sistemlerinde yaklaşımlar birbirlerinin alternatifi değil, birbirlerinin tamamlayıcısıdır. Bu yaklaşımlardan ilki olan yapısal yaklaşım insandan ziyade örgüt yapısına önem vererek rasyonelliği, mekanik süreçleri, hiyerarşik bir yapıyı, koordinasyon ve kontrolü ön plana çıkarmaktadır. Yapısal yaklaşım etkin, ideal şahsa göre değişmeyen ve rasyonel bir örgüt yapısını ve yönetim anlayışını öngörmekte, "olanı" değil "olması" gerekeni ifade etmektedir. Yapısal yaklaşımda örgütün çevreyle ve teknolojiyle ilişkisi, çevre ve teknolojinin örgüte olan etkisi dikkate alınmamıştır (Baransel, 1993; Kaya, 1993; Akat & Budak & Budak, 1994; Koçel, 1995; Şimşek, 1995; Şimşek & Çelik, 2018). Yapısal yaklaşımdan sonra gelen yönetim düşünceleri, yapısal yaklaşımın temelinde yatan örgüt ve yönetim felsefelerinin esaslarını yönetim biliminin gelişmeleri ışığında yeniden ele alıp, gerekli değişiklikleri yaparak yeni örgüt ve yönetim yaklaşımları ortaya koymuştur.

KAYNAKLAR

1. Akar, N. Y. & Dirlik, O. & Kıymalıoğlu, A. & Yurtseven, Ö. & Boz, H. (2011) Uluslararası insan kaynakları yönetimi alanındaki güncel eğilimlerin stratejik yaklaşımlar ve bölgesel modeller açısından değerlendirilmesi: 1998-2008 kesitinde bir inceleme, *Business and Economics Research Journal*, 2 (4), 97-113
2. Akat, İ. (1984) *İşletme yönetimi* İzmir: Üçel Yayıncılık
3. Akat, İ. & Budak, G. & Budak, G. (1994) *İşletme yönetimi* İstanbul: Beta Yayınları
4. Akgün, A. E. & Keskin, H. & Günsel, A. (2005) Bilgi ekonomisi kapsamında teknoloji transferinin bilgi transferine dönüşümüne dair bir literatür taraması, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19 (1), 227-242
5. Akgün, A. E. & Polat, V. (2011) Teknoloji belirsizliği, pazar belirsizliği ve rekabetçi dalgalanma ekseninde yüksek teknoloji pazarlaması: Kavramsal bir çalışma, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13 (21), 29-36
6. Arköse, O. (2004) Yaratıcılığa ve yeniliğe yönlendirici örgüt yapısı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
7. Aydın, M. (1984) *Eğitim yönetimi (Kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler)* Ankara: Hattipoğlu Yayınevi
8. Aytaç, Ö. (2004) Örgütler: Sosyolojik bir perspektif, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 189-217
9. Balcı, A. (2008) Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram - araştırma ilişkisi-II (editör: Ali Balcı) *Örgüt Mecazları* içinde sayfa: 187-220, Ankara: Ekinoks Yayınevi
10. Balıkcı, A. & Tofur, S. (2018) Türk eğitim sisteminde sosyal etkinlik anlayışı üzerine bir değerlendirme, *Turkish Studies*, 13 (27), 1797-1808
11. Baransel, A. (1993) *Çağdaş yönetim düşüncesinin evrimi (Klasik ve neo klasik yönetim ve örgüt teorileri)* İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları
12. Başaran, İ. E. (1989) *Yönetim* Ankara: Gül Yayınevi
13. Bayat, B. (2008) İnsan kaynakları yönetiminin stratejik niteliği, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 67-91

14. Bolman, L. G. & Deal, E. T. (1984) *Modern approaches to understanding and managing organizations* California: Publishes, Jossey-Bass Inc.
15. Bursalioğlu, Z. (2015) *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, 19. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
16. Bursalioğlu, Z. (2016) *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*, 13. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
17. Ceylan, H. (2016), Stratejik insan kaynakları yönetiminin çalışanların verimliliği üzerindeki etkisi: İspark A.ř. rneği', Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
18. Demir, H. & Okan, T. (2009) Teknoloji, rgt yapısı ve performans arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 57-72
19. Gibson, J. L. & Ivancevich J. M. & Donnelly W. J. (1991) *Organizations: Behavior, Structure and Process*, 7th Edition, Boston: Business Publication
20. Haman, . (2016) rgt yapısı ve örgütsel iletişim arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine bir araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
21. İçerli, L. (2009) rgt yapısı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
22. Kaya, Y. K. (1993) *Eğitim yönetimi (Kuram ve Türkiye'deki uygulama)* Ankara: Bilim Yayınları
23. Koçel, T. (1995) *İşletme yöneticiliği (Yönetici geliştirme, organizasyon ve davranış)* İstanbul: Beta Yayınları
24. Leblebici, D. N. (2008) rgt kuramının temelleri, *C.. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9 (1), 111-129
25. Mintzberg, H. (2014) *rgtler ve yapıları*, eviri Editörü: Ahmet Aypay, Ankara: Nobel Yayıncılık
26. Savcı, İ. (1999) Toplumsal cinsiyet ve teknoloji, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 54 (1), 123-142
27. şimşek, M. ř. (1995) *Yönetim ve organizasyon*, Konya: Damla Matbaacılık
28. şimşek, M. ř. & elik, A. (2018) *Yönetim ve organizasyon*, Genişletilmiş 20. Baskı, Konya: Eğitim Yayınevi
29. Tiryakioğlu, M. (2011) Teknoloji transferi, teknoloji yoksulluğu mu?, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 66 (2), 169-199
30. Yıldız, N. (2018) rgt kültürü ile örgüt yapısı arasındaki ilişki: Muğla'daki hastaneler üzerine bir araştırma, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla

Dijitalleşme ve Yeni Medya Araçlarının Günümüz Çocukluk İnşasına Yansımaları

Ertuğrul TALU¹

CHAPTER 7

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ahi Evran Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı



Çocukluk ve Çocuk Kavramı

İnsanın, gelişim süreci içerisindeki en özel ve en masum hali olan çocukluk dönemi, her ne kadar bireyin dünyaya gelişinden itibaren birçok etki altında kaldığı pasif bir dönem olarak ifade edilse de tarihsel dönemler içinde her çağda farklı bakış açılarının bağlamında değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde erken yaşta reşit olma durumu hariç on sekiz yaşına kadar her insan çocuk olarak tanımlanmaktadır (Şirin, 2011: 21).

Çocuk kavramı da çocukluk çağı gibi belirsizlik ve çelişkilerle yüküldür. Çocuk küçüktür ve aklı ermez; güçsüzdür, bilgisizdir, saftır. Bu nitelikleri taşıyanlara da “sen çocuksun” ya da “çocukluk etme” denir. Görüldüğü gibi çocuk ve çocukluk kavramının sınırı toplumsal statünün en alt birimini teşkil edecek şekilde yetişkinler tarafından belirlenmiştir(Ercan,2011).

Çocukluk kavramı son zamanlarda bütün dünyada çok yönlü bir biçim de incelenmekte ve kendine özgü nitelikleri ile ele alınmaktadır (Eraslan, 2015: 14).

Postman çocukluk fikrinin genel inanışın aksine, tarihsiz, biyolojik bir dönemi işaret etmediğini, bebekliğin aksine çocukluğun biyolojik bir kategori değil, toplumsal bir kurgu ve icat olduğunu ve tarihsel olarak değişen kültürel bir yapı içinde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır(Postman,1995). Çocukluk sosyal ve kültürel bir inşadır (Hill & Tisdall, 2014; James & Prout, 1997; James & James, 2004; Prout, 2005). Bu görüşü destekler nitelikte Elkind ise Çocukluğun, toplumsal bir yaratma olduğunu söyleyerek, çocukluğun nasıl tasarlandığı ve nasıl algılandığı her zaman kültürel ve tarihsel bir bakış açısını yansıtır der (Elkind, 20011). Bu bağlamda da çocukluğu sadece bir gelişim dönemi olarak ele almak değil onu kendine özgü nitelikleri, değerleri ve davranış kalıpları olan toplumsal bir olgu olarak görmek gerekmektedir(Eraslan, 2015).

Çocukluğun ortak yönü toplumsal ve kültürel bir sürecin sonunda kendini yenileyebilmesidir. Çocukla yetişkinin farklı gelişim dönemleri yaşadığı modern zamanlarda da merkez kavram “değişen çocuk”tur. Çocukluk, bir sosyal dönem olarak kalsa da değişmekte, buna karşılık gelişen ve evrilen bir çocukluk mekânı hep var olmaktadır. Ama yine de “çocukluk” sosyal bir mekân olarak hep var kalsa da, çocukluk geçici olarak konumlandırılmış olduğu için, “çocukluk”un doğası da değişir ve yetişkinlerin yanı sıra çocukların eylemleri yoluyla da “çocukluk” değişir.” (James, 2001:33).

Tarihsel Süreç İçinde Çocukluk

Çocukların yetişkinlerden farklı bir sosyal kategoriye dahil edilmeleri düşüncesi ilk kez 17. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Bu yüzyılda ortaya çıkan ve çağdaş tanımı şekillenen çocukluk kavramı ile çocuğun masumiyeti ve zayıflığı vurgulanmış, çocukluk eksik tamamlanmamış-çaresiz birey gibi negatif özelliklerle birleştirilmiştir. Çocukluğu bir masumiyet ve zayıflık dönemi olarak gören bu anlayış yetişkinlere de bu “masumiyeti koruma ve zayıflığı güçlülüğe dönüştürme” rolünü vermiştir(Franklin, 1993: 24). Dolayısıyla çocukluğun ortaya çıkışı, aydınlanma dönemi sonrasında tüm toplumsal kurumlarda yaşanan dönüşümle ilişkilendirilebilir(Bauman, 1996).Örneğin aydınlanma öncesi giyim farklılıkları yaştan çok statüyü belirlerken, aydınlanma sonrasında çocukların yetişkinler gibi giydirilmesinden vazgeçilmiş ve çocuklar için özel kıyafetler tasarılanmaya başlanmıştır. Diğer yandan çocukların yetişkinlerden farklı olarak oynayacakları oyunlar, oyuncaklar ve çocuklar için yazılıp yayımlanan kitaplar hep bu dönemde ortaya çıkmıştır (Roche, 1999: 478).

Başlangıçta katı disiplin anlayışı ile çocukların eğitilmesi gerektiği yönündeki algılar çocukluk çağının da bu kapsamda değerlendirilmesine neden olurken diğer taraftan çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının ihmal edilmesine yol açmıştır. Freud, Piaget, Vygostky, Ericsson, Frobel, Montessori, Dewey ve dönemlerinin diğer önde gelen bilim insanlarının araştırmaları, çocuğu ve çocukluk çağını çok boyutlu olarak ele almaları çocuğa yönelik gelişimsel bakış açısının oluşmasına neden olmuştur(Sormaz & Yüksel, 2012).

Modern çocukluk anlayışı, 19. yüzyılın ikinci yarısına dek işlenerek toplumsal bir gerçeklik haline gelmiş, yüzyılın bitimine doğruysa toplumsal ve ekonomik sınıflaşmayı aşan bir ideal, herkesin doğuştan kazandığı bir hak olarak dikkate alınmaya ve kaçınılmaz biçimde kültürel bir ürün değil, biyolojik bir kategori olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Dolayısıyla, modern çocukluk anlayışının, matbaanın bulunması, bilimsel ilerlemeler, ulus devletin ortaya çıkışı, dinsel özgürlükle birlikte hem toplumsal bir yapı hem de psikolojik bir koşul olarak ortaya çıktığı, günümüze kadar inceltirilip desteklendiği söylenebilir (Postman, 1995: 89).

Çocukların toplumdaki yerlerinin ve öneminin belirlenmesi de çocuğun tanımlanması gibi bazı güçlükler içermektedir. Zira çocukların konumları çocuk kimdir sorusuna verilen yanıtı göre belirlenmektedir(Esgün, 1999: 26).

Bugünün dünyasında çocuğa ve çocukluk dönemine ilişkin yapılan tanımlar sosyolojik, biyolojik, fizyolojik, psikolojik tanımları da içine alan, çocuğu bireysel özellikleri ve çevresi ile bir bütün halinde değerlendiren, gelişimsel özelliklerine ve haklarına önem veren bir bakış açısı ile yapılmaktadır. Ancak çocuğu ve çocukluk dönemini tanımlamaya çalışanların masumiyetten bilişsel yapıya, cinsellikten fiziksel gelişime dayanan çeşitli açıklamalar yaptıkları ve tanımların hepsinde ortak bir biçimde çocukları yetişkinlerden ayırmaya çalıştıkları görülmektedir(Sağlam & Aral,2016).

Asırlar boyunca yaşanan toplumsal değişimler sonucu, aynı yetişkinlik kavramında meydana gelen değişim gibi, çocukluk kavramında da değişim görülmüştür. Özellikle 20. yüzyılın sonlarında çocukluğun yok oluşunun irdelenmeye başlandığı bir sürecin ortaya çıktığı görülmektedir. Modern toplumdan beslenen kapitalizm ve neoliberal politikaların etkisi ile tüketen çocuk imgesinin ortaya çıktığı belirtilmektedir. Bunun yanında çocukluğun yok oluşuna yönelik tartışmalarla birlikte hem geleneksel hem de modern çocukluk imgelerinin varlığından söz edildiği vurgulanmaktadır(Sormaz&Yüksel, 2012).

Nitekim Bukatko ve Daehler’e göre, çocukluk ile yetişkinlik arasındaki göreceli ayrım günümüzde erozyona uğramış, Aydınlanma öncesindeki belirsizliğine adeta geri dönmüştür. Korunmuş, kurumsallaştırılmış, “yetişkinleştirilmiş” bir çocukluğun en önemli göstergeleri, günümüzde çocukların ve yetişkinlerin giysilerinin, oyunlarının beslenme

biçimlerinin yeniden birbirine benzemesidir. Dahası, bazı çocuklar yetişkinlerin dünyasına vaktinden evvel dahil olmakta, yetişkinlerin sorunu kabul edilen alkolizm, madde bağımlılığı, şiddet ve cinsel suçlar çocukların dünyasında da karşımıza çıkmaktadır (Onur, 2007: 152). Yine yetişkinler tarafından akademik başarı baskısı altında tutulan çocukların, çocukluklarını yaşayamadıkları bunun da teoride kazanılan gelişimsel bakış açısının pratikte yeterince karşılık bulunmadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebileceğidir (Elkind,1999).

Dijital Çağ

İnsanoğlunun yeryüzünde var olduğu andan günümüze kadar geçen bütün tarihsel dönemlerin, tüm dünyaca kabul gören bir adı vardır. Kendisini bir önceki dönemden ayıran ve keskin bir kopuşu simgeleyen dönemlere adını veren tarihsel önem içeren olayların başında ateşin bulunması gelir. Karanlık çağlardan aydınlığa çıkışı simgeleyen bu buluşun ardından her dönem kendini en iyi betimleyen bir ad almıştır. Fransız ihtilali ile başlayan ve 20. yüzyıla kadar gelen modern toplum olarak da ifade bulan yakın geçmişimiz ile günümüzü ayıran değişim ve dönüşümlerin ise yeni bir çağ yarattığı konusunda her ne kadar genel bir fikir birliği olsa da bu çağın ismi konusunda henüz üzerinde anlaşılmış bir tanım yoktur. Bu anlamda post endüstriyel çağ, post modern çağ, enformasyon çağı, teknoloji çağı, dijital çağ gibi birçok tanımlama ile betimlenen bu döneme yönelik tüm değerlendirmelerin ana düşüncesi ise neredeyse her gün kendini yenileyerek bir toplumsal dönüşüme neden olabilecek kadar toplumsal farklılık yaratabilecek olan teknolojik gelişimlerdir (Kaplan & Ertürk,2012).

Günümüzde teknoloji ve yeni medya araçlarının geleneksel çocuk kültürü ile çocukların arasını açan belirleyici kurumlar olduğu kabul edilmektedir. Geleneksel, modern ve post modern çocukluğa dayalı toplumsal çocuk algısının ve 'çocuk gerçekliği'nin sürekli farklılaşmasında bu iki yapının ağırlıklı rolü vardır. Çocuğun sosyal ve bilişsel gelişiminde başat belirleyici kültürken, kültürün yerine teknoloji ve medyanın ikame edilmesi de modernleşmenin sonuçlarından biridir (Şirin,2017).

Yeni Medya ve Çocukluk

Günümüz toplumlarında çocukluk fikrinin ne ifade ettiğini görmek için etkin araç olan medyaya bakmak gerekmektedir. Çünkü medyanın çocukluk algısı, çocuk haklarına bakışı ve oynadığı özgün rol nedeniyle toplumdaki çocukluk kavramına etki ettiği bilinmektedir (Üstündağ & Özmen, 2007: 225).

Medya toplumunda en önemli tartışmalardan biri de medyanın hızlandırılmış bir çocukluğu ürettiği gerçeğidir. Yine medya toplumunun bir diğer gerçeği ise, erken çocukluk döneminden başlayarak yetişkin medyası tüketen bir çocuklukla karşı karşıya gelinmiş olmasıdır (Şirin,2014).

Medyanın görünür kıldığı, şekillendirdiği çocuk imgesi genellikle, post modern çocuklukta. Yani, "çeşitli ileri/ayrıntılı dil kodları", "gelişmiş eğitsel düzey", "pahalı tüketim", "medya dolayısıyla yüksek oranda görünürlük", "her şeyi yapabilme gücü" gibi nitelermelerle hem devletin hem de sivil toplumun örnek gösterdiği "çağdaş" bir tipten olarak sunulan çocuklukta (İnal, 2007: 13).

Yeni çocukluk aynı zamanda ekran kuşağıdır ve Ellen Wartella'nın vurgusuyla çocuklar "ekran önünde" gelişmekte ve büyümektedirler (Şirin,2014).

Medya ve çocuk gelişimi arasında tek yönlü değil, her zaman karşılıklı bir ilişki vardır. Bunun temel nedeni ise, bütün çocukların ve bütün ekranların aynı olmamasıdır. Basılı, elektronik ve dijital medyanın içeriği de farklıdır. Katryn C. Montgomery'nin sözünü ettiği büyük veri çağında çocukların masumiyetinin ifşası da dijital medyanın tuzaklarından biridir: Bugün çocuklar geniş bantlı iletişimin, mobil cihazların, sosyal ağların, interaktif

oyunların ve online videoların kişisel ve sosyal hayatlarına tamamen dahil olduğu, her şeyi kapsayan çoklu bir medya ortamında büyümektedirler (Montgomery, 2013: 299).

Modern insanın, yüz yüze iletişim kurmak yerine, sosyal medya ve iletişim teknolojileriyle yoluyla bir iletişim biçimini tercih etmesi, beraberinde farklı sorunları da getirmektedir.

Artık dünyada çocuk ve medya sarmalı vardır ve her geçen gün genişleyen bu sarmalın çözümü ülkelerin sınırlarını çoktan aşmış ve küresel bir soruna dönüşmüştür (Şirin, 2014).

Yeni dijital teknolojilerinin cep telefonu, tablet, TV, bilgisayar oyunları ve internetin, çocukların günlük yaşam düzenine girdiği çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini etkilediği konusunda artık şüphe yoktur.

Yeni teknolojik cihazlar çocukların zihinlerinde adeta sınırsız bir hareket alanı sağlarken, diğer yandan bedenlerinde ise neredeyse tamamen hareketsiz birkaç parmak hareketinin ötesine geçmeyen sınırlı bir hareket alanı sağlarlar. Bu durum ise zihin ve beden arasındaki ayrılmaz birlikteliğin kaygı verici bir biçimde kopmasına diğer yandan da çağın önemli sorunlarından biri olarak kabul edilen bir dizi sağlık ve beslenme bozukluklarına neden olmaktadır. Bunun en çarpıcı göstergesi ise hızla artan obez çocukların toplumda sayılarının her geçen gün artış göstermesidir.

Diğer yandan çocukların zamanlarının büyük kısmını medya araçlarına bağımlı olarak geçirmeleri akranlarıyla ve aileleri ile kurdukları iletişimde önemli azalmalara ve çocukların her geçen gün daha izole bir hayat sürmelerine yol açmaktadır. Bu durumda yeni medya araçlarının çocuklarda sosyalleşmenin aksine, yalnızlaşma ve yabancılaşma gibi olumsuzluklara da sebep olduğu görülmektedir. Çocukluk insan yaşamındaki en enerjik ve hareket dolu bir gelişim dönemi olarak düşünüldüğün de günümüzde zamanının büyük kısmını teknoloji başında geçiren çocukların artmasıyla birlikte daha edilgenleşmiş bir insan modeli temsili karşımıza çıkmış ve o eski enerjik yapı yerini durağanlığa bırakmıştır.

Yeni Medya ve Sosyalleşme

Ward, sosyalleşmeyi bireylerin sosyal rolleri ve bu rollerle ilgili davranışları kazanma süreci olarak tanımlamaktadır (Ward, 1974:2).

İletişim teknolojilerinde ve taşınabilir iletişim araçlarında meydana gelen gelişmelere olan ilginin artmasıyla birlikte, sosyal medya güç kazanırken; 'sosyalleşme' kavramının tanımı da yeni bir boyut kazanmıştır (Karagülle & Çaycı, 2014).

Sosyalleşme, dinamik ve çok yönlü bir süreçtir. Bu süreç içerisinde medya oldukça etkili bir role sahiptir (Althusser, 2002).

Çocukların sosyalleşmesi ve kişiliğinin gelişmesinde aile, okul ve sosyal çevrenin yanında kitle iletişim araçlarının etkisi görmezden gelinemez. Günümüzde medya araçları çok farklı kaynaklardan iletiler sunmak suretiyle çocukların sosyalleşmesinde ve toplumsal kimliklerinin biçimlenmesinde etkili bir rol oynamaktadır (Kaya & Tuna, 2008).

Modern zamanlarda çocuk ve medya arasındaki ilişkinin çocuğun toplumsallaşma sürecinde aile ve diğer toplumsal kurumlarla olan ilişkisinden daha baskın hale geldiği tartışmasız bir gerçek olarak kabul edilmektedir (Onat & Akço, 2007: 83).

Artık önceki neslin kalemi kullanması gibi klavyeyi kullanarak büyüyen, yoğun mesaj ve bilgi bombardımanına maruz kalan, beyinlerine çok çeşitli uyarılar giden çocuklar önceki nesillere göre daha hızlı ergenleşmektedir. TV karşısında ya da bilgisayar başında saatler geçiren ve Facebook, Twitter, Instagram, MySpace gibi sosyal ağlarda zaman geçiren günümüz çocukları ve gençleri aslında sosyal ağları kullanarak bir bakıma sosyalleşmektedir (Lindstrom, 2003).

Babaroğlu'na göre "çocuk açısından sosyalleşme, bir öğrenme sürecidir". Çocuk, top-

lumdaki uygulamaları ve bireylere düşen rolleri bu sosyalleşme sürecinde edinmekte ve sonraki gelişim dönemlerinde edindiği bu bilgilere göre kalıplar oluşturmaktadır. Medyadan aldığı mesajlarla çocuk, sadece tüketim veya alışverişe yönlendirilmez, aynı zamanda yetişkinlerden farklı olarak öğrenme çağında olan çocuklar, televizyonda yer alan programlardan içinde buldukları toplumun yaşayış biçimi, yetişkin/cinsiyet rolleri, etik kurallar gibi kavramları da öğrenirler (Babaroğlu, 2015).

Özellikle çocuk ve gençlerin internet bağımlılığına yatkın olmaları, küresel bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu grup oyun, sohbet ya da arkadaş çevresiyle iletişime geçmek maksadıyla yoğun bir biçimde sanal ortamlarda yer almaktadır. Çocuklar arasında İnternet kullanımının artması çoğu zaman aile içi ilişkilerin zayıflamasına neden olmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar, ebeveynleri çalışan çocukların, sosyalleşme yönünden zayıf kaldıkları için, bu ihtiyaçlarını internete girerek giderdiklerini göstermektedir (Bayraktutan, 2005).Yine Türkiye’de internet bağımlılığı üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında, yalnızlık düzeyindeki artış ile internet bağımlılığındaki artış arasında paralel bir ilişki olduğu görülmektedir (Esen&Siyez,2011). İnternet kullanımında aşırıya kaçan bireyler, ruhsal yalnızlaşma sorununun yanı sıra çevresine hatta ailesine yabancılaşarak; yalnızlaşan toplumlar ortaya çıkmaktadır. Özellikle iletişim teknolojilerinin yalnızlaştırıcı etkisi, insanı toplumdan soyutlayarak, hayattan uzak tutan bir özellik taşımaktadır. Bu durumun neticesinde de sosyal, duygusal ve psikolojik sorunlar baş gösterebilmektedir (Güleç, 1991:32).

Oyun ve Oyuncak

Çocukluk her geçen gün değişen ve bu değişim ile birlikte de kültür oluşturan bir olgudur. Çocukluk kültürünün en önemli aracı ve çocuğun kendini en etkin şekilde ifade ettiği alan ise oyundur (Sormaz ve Yüksel, 2012). Oyun; çocukların mevcut ve gelecekteki ilişkilerini etkileyen sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirmesini sağlayan doğal bir araçtır(Cattanach, 1993). Bu yönüyle oyun, çocukluk çağının vazgeçilmez en önemli parçası olarak kabul edilmektedir.

Her alanda etkili olan dijitalleşme çocuk ve oyun alanında da kendisini göstermektedir. Dijital oyun dünyası çocukların hayallerini cezbeden, kendilerini rahat hissettikleri sınırsız interaktif platformlardır. Yeni dünyanın çocukları bilgisayar, televizyon, cep telefonu, tablet gibi araçlarla bu platformun etkisi altında büyümektedirler(Çakmak,2016).

Oyun ile birlikte oyunda kullanılan oyun araçlarının yani oyuncaklarında teknolojik gelişmelere paralel olarak değişim gösterdiği belirtilmektedir. Bu bağlamda içinde yaşanan yüzyılda oyun araçları ve oyun alanları da değişimden etkilenecek çocukların yaşamlarında yerini almaktadır (İnan & Dervent, 2016).

Günümüz dijital dünyanın sunduğu oyunda çocuklar eskinin ev ve sokak oyunlarındaki toplumsal rolleri öğrenme, yaratıcılık, işbirliği, yardımlaşma özelliklede fiziksel gelişimlerine katkı sağlayacak pek çok psiko-motor becerinin kazanımı gibi etkilere uzak daha durağan ve hareketsiz, çoğunlukla yalnız, şiddet, yok etme ve sadece birinci olma, kazanma hırsı üzerine kurulu bir kurguda oyun oynamaktadır.

Bunun yanında dijital dünyanın oyunlarında gerçek karakterler farklı davranış biçimlerini ancak oyunun elverdiği sınırlar içinde gerçekleştirebilir. Oysa gerçek yaşamda birey ya da çocuk, anlık olarak oyun içindeki rolünü değiştirebilir, oyunun kurallarında değişikliğe gidebilir, farklı oyunlara kolaylıkla geçiş yapabilir. Gerçek dünyanın farklılıklara açık, eşitsizliklere izin veren yapısı içinde çocuk, tüm bu değişkenlere karşılık, kendi toplumsal rolünü yapılandırır daha özgürdür. Öte yandan, çocukların sokakta oynadıkları oyunların gözetimlerini yine oyunu oynayan çocukların kendileri yaparlar; bu nedenle eski oyun anlayışında çocuk ile bilgisayar değil, çocuk ile çocuk iletişime geçer. Oysa bilgisayar aracılığı ile oynanan oyunların kuralları ve gözetimi bizzat yine bilgisayarlar tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle, bilgisayarlar tarafından yapılandırılmış kuralların herhangi bir nedenle değiştirilmesi söz konusu değildir(Altunay,2015).

Diğer yandan oyuncak sanayindeki teknolojik gelişmeler bir çok oyuncuğun gerçek hayattaki temsillerinin neredeyse minyatür birer prototipleri olarak karşımıza çıkmakta buda çocukların oyunlarındaki yaratıcılık algısını öldürmektedir. Örneğin eskiden eline aldığı bir taş ya da tahta parçasını araba diye süren çocukların yaratıcılığı ile şimdilerde ünlü otomobil markalarının neredeyse birebir minyatürü arabalarla oynayan çocukların yaratıcılıkları bir değildir. Çünkü elindeki taş parçasını araba olarak süren çocuk daha geniş bir yaratıcılık algısıyla oynarken, diğer yandan model arabalarla oynayan çocuk daha sınırlı bir yaratıcılık algısıyla oyun oynamış olur.

Diğer bir benzer durumda barbie bebek olarak adlandırılan bebek serilerinde barbie'nin bir çocuk figürü olmaktan çok makyajı, saç stili, rengi ve kıyafeti ile sanki bir yetişkin temsili olarak çocukların karşısına çıkmaktadır. Hatta bir adım ileri gidilerek hamile barbie serisi bile küçük çocuklara oyuncak olarak sunulabilmektedir. Yine barbie bebeklerin yüz ve fiziklerinin bir manken gibi sunulması çocuklara daha erken yaşlarda ince fizikli olma ve güzel bir yüze ve sarı saçlara sahip olmanın gerekliliğini aşulamakta bu durumda çocuklarda daha ergenlik dönemine gelmeden çeşitli beden imgesi takıntılarının oluşmasında rol oynayabilmektedir.

Dil de Yozlaşma

Bütün diller, yeni medya araçlarıyla ortaya çıkan yeni dilsel kullanım biçimlerinin etkisi altındadırlar (Tattersal, 2003).

Bilgisayar ve internet kullanımının giderek artması özünden kopmuş ve değişmiş kelimeler yığımının ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Türkçe harf kullanmada özensizlik, bazı harfleri hiç yazmama, bazı kelimeleri değiştirme şeklinde olmaktadır. Bu çeşit bir yazı şekli yazı geleceğini olumsuz etkilemektedir. Dil-düşünce sistemi açısından bakıldığında; düşünceyi geliştiren dildir. Sosyal medyada kendini ifade etme ise genellikle sınırlı kelimelerle ve kısaltmalarla olmaktadır (Temur & Vuruş, 2009:235). Kısaltmalardan oluşan sanal ortamdaki bu yeni dile ise Aksüt, Batur ve Avşar tarafından "sanalca" adı verilmiştir (Aksüt, Batur & Avşar).

Konuşma dilinde 'az çaba kuralı' olarak bilinen ve kelimelerin söylenmesinde zamanı azaltmak ve telaffuz kolaylığı sağlamak üzere kelimelerdeki bazı seslerin söylenmemesi ya da değiştirilmesine dayanan uygulamalar, internet ortamında yazılı dil kullanımında kendini göstermektedir(Yaman & Erdoğan,2007).

Sonuç olarak yeni medya araçları çocukların dil gelişimlerini pek çok yönden olumsuz etkileyerek onları giderek konuşma dilinde bozulmalara, kelimeleri çarpıtarak kullanmaya, kelime dağarcıklarını köreltmeye, anlamsız kısaltmalar yapmaya, argo kullanmaya en önemlisi de belki yetişkin gibi(yetişkin ağzıyla) konuşmaya itmektedir. Bu durumda yaşından daha büyük söylemleri sırf medya da örneklerine öykündüğü karakterler gibi ezbere konuşan yani bir nevi dublaj Türkçesi gibi konuşan çocukların varlıklarında gün geçtikçe artmalar görülmektedir.

Tüketim Kültürü- Marka-Giyim

Çocukların kitle iletişim araçlarıyla daha fazla etkileşimde bulunması, aileleri ile birlikte alışverişe çıkmaları ve firmaların çocuklara yönelik pazarlama faaliyetlerinin sonucu çocuklarda marka bilinirliği ve tercihi artık erken yaşlarda başlamaktadır. Çocuklar alışveriş anında gıda ve giyim gibi ürünlerde bilinen markaların satın alınmasını istemektedirler. Ayrıca çocukların favori film, müzik ve spor yıldızlarının reklamlarda oynaması veya ambalajlarında resimlerinin olması çocukların bu markaları tercih etmesine neden olmaktadır (Datson, Hyatt,2005 :36).

Linn (2004)'e göre reklâm endüstrisi ve pazarlamacılar büyümekte olan çocukların bu eğilimlerini kullanarak onların genç yetişkinleri model olarak seçmelerini ve onlar gibi olma çabalarını geliştirmeye çalışmaktadırlar(Linn,2004,akt.Yurdakul &Üstün,2009).

Reklam içeriklerinin çocuklar üzerindeki etkisi rastgele oluşmamaktadır. Kasıtlı bir şekilde çocuğu etkilemeye yönelik hazırlanan reklamlar bulunmaktadır. Bunun altında yatan neden ise, ileriki yılların tüketicileri olarak görülen çocukların bu tür pazarların hedef kitleleri olarak görülmeleridir (Kocamemiş, 2009).

Yeni medya araçları çocukların tüketim alışkanlıklarını ve marka bağımlılıklarını etkilediği gibi yine çocukların eskinin çocuk masumiyetini gösteren kıyafetlerden çok yetişkinlerinki gibi giyinmelerine, saç stillerini yetişkinler gibi yapmalarına ve hatta yetişkinlerin kullandığı çoğu kozmetik ürünü erken yaşlarda kullanmalarına neden olmaktadır. Bu konuda tabi ki ebeveynlerin tutumları çok önemli rol oynamaktadır. Bazı ebeveynlerin çocuklarını bu tarz giydirerek aslında onların sosyal ve duygusal gelişimlerine zarar verdiklerinin farkında bile olmadıkları söylenebilir. Öyle ki bu konudaki diğer bir tehlike de toplumdaki sapık ruhtaki kişilerin çocukları giyim ve makyajlarından ötürü istismar edilebilecek hedef kitle olarak kolaylıkla görebilmeleridir.

Sonuç ve Öneriler

Her geçen gün gelişen teknolojiyle birlikte yeni iletişim ve yeni medya araçlarının insanların hayatına girmesi özellikle de çocuklar üzerinde egemenlik kurması hem çocukları hem de günümüz toplumunun çocukluk anlayışını doğrudan etkilemektedir.

Bu etkiler sonucu artık günümüzdeki çocukların yeni sosyalleşme aracı olarak medya araçlarını seçmeleri, bunun sonucunda akranlarıyla yüz yüze iletişim yerine uzaktan iletişim kanallarına yönelmeleri, onların giderek yalnızlaşmalarına ve içinde yaşadığı topluma ve çevreye her geçen gün daha çok yabancılaşmalarına neden olmaktadır.

Artık eskiye göre sokaklarda oyun oynamayan, oyun ve oyuncak tercihleri değişen, teknoloji başında yalnız başına ve tek hareket eden organı baş ve işaret parmağı olan, hareketsiz ve bu bağlamda da daha obez bir çocuk nesli ile karşı karşıyayız. Diğer yandan yetişkin gibi (yetişkin ağzıyla) konuşmaya, yetişkin gibi davranmaya çalışan, Türkçeyi doğru ve düzgün kullanamayan, ana diline pek hakim olamayan, yetişkin gibi giyinen ve kozmetik kullanan, yetişkinlerin tüketim alışkanlıklarını taklit eden ve hızla onlara benzemeye çalışan çocukların varlıkları bir nevi yeni çağın yarattığı çocuk imgesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mademki bu yeni çocukluk anlayışının inşasında medya ve teknolojik araçların rolü büyük o vakit bu araçları çocukların yararına yönelik nasıl yeniden ele alıp revize ederiz ve bunun sonucunda çocukların gelişim özelliklerini dikkate alan, çocuğa saygılı, çocukları zararlı içeriklerden koruyan, bilinçlendirici, farklılık geliştirici daha çocuk dostu medya anlayışını nasıl kazandırırız ve nasıl çağa uygun bilimsel çözümler üretebiliriz bunu tartışmalıyız. Bunu yaparken de çocuk ve medya ilişkisinin sadece pedagojik boyutuyla değil etik ve hukukî boyutlarını da göz önüne alarak bütün yönleriyle birlikte ele alıp ve değerlendirmesi gerektiğini göz ardı etmemeliyiz.

Sonuç olarak teknolojinin yoğun etkisine maruz kalan günümüz çocuklarını teknolojinin olumsuz etkilerinden korumak ve onların daha sağlıklı, bilinçli ve duyarlı bir şekilde ruhen, beden ve zihnen gelişmelerine katkı sağlamak için, öncelikle aileler, eğitimciler, kanun koyucular, yöneticiler, üniversiteler, medya yapımcıları ve bu konuyla ilgili izleme ve denetleme yetkisi olan kurumların üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri ve konuyla ilgili çağa uygun, yeni ve etkili eylem planlarını hayata geçirmeleri ve kararlılıkla sürdürmeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

1. AKSÜT, M., BATUR, Z. & AVŞAR, T. (2006). Sanalca, Sanal Odalarda (İnternet) İletişim ve Türkçe. Akademik Bilişim Konferansı, 9-11 Şubat, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
2. ALTHUSSER, L. (2002). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, İstanbul: İletişim Yayınları.
3. ALTUNAY, A.(2015). Bir Sosyalleşme Aracı Olarak Yeni Medya, *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1.
4. BABAROĞLU, A. (2015). Cooperation Behavior Of Preschool Children To The İnfluence of TV. *Journal of Academic Social Science Studies*, (32), 335-355.
5. BAYRAKTUTAN, F. (2005). *Aile İçi İlişkiler Açısından İnternet Kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
6. CATTANACH, A. (1993). *Play Therapy with Abused Children*, Paperback.
7. ÇAKMAK, V. (2001). Çocuk ve Dijital Oyun Etkileşimine Etiksel Bir Bakış. Sözlü Bildiri, *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Kültürel Çalışmalar Sempozyumu*, Prague.
8. DOTSON, M.J. & HYATT, E. M.(2005). "Major Influence Factors In Children's Consumer," *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 22, No. 1, 2005, 35-42.
9. ELKİND, D. (1999). Çocuk ve Toplum- Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler. (B. Onur, Dü. & D. Öngen, Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
10. ELKİND, D. (2001). "Değişen Dünyada Çocuk Yetiştirme ve Eğitim". Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk: 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (İç.), Yayına Hazırlayan: Bekir Onur. Ankara: *Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları*,15-25.
11. ERASLAN, L. (2015). *Farklı Perspektiflerden Çocukluk ve Sosyolojisi*. Ankara: Vize Yayınları.
12. ERCAN,R (2011). Modern Çocukluk Paradigması, *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 3(2).
13. ESEN, E. & SİYEZ, D. (2011). "Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psikososyal Değişkenlerin İncelenmesi", *Türk psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 4 (36), 127.
14. ESGÜN, İ. U.(1999). *Makro İktidar, Mikro İktidar ve Hukuk. Birikim*, S. 118, 26.
15. FRANKLİN, B. (1993).Çocuk Hakları, çev: Alev Türker, istanbul, Ayrıntı Yayınları, 21-27.
16. GÜLEÇ, C. (1991). "Çevre ve Ruh Sağlığı", Çevre Üzerine, Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını, Ankara.
17. HİLL,M &TİSDALL,K.(2014).Children and Society, Routledge Falmer.
18. İNAL, K. (2007). *Modernizm ve Çocuk-Geleneksel, Modern ve Postmodern, Çocukluk İmgeleri*. Ankara: Sobil Yayıncılık.
19. İNAN, M. & DERVENT, F. (2016). Dijital Bir Oyunun Hareketli Hale Dönüştürülmesi: Öğrencilerin Uyarlanmış Hareketli Versiyona Verdiği Tepkilerin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6 (1),113-132.
20. JAMES, A. (2001). "Yeni" Çocukluk Sosyolojisinde Sorunlar, Yaklaşımlar ve Pratikler. B. Onur (eds.), Dünya'da ve Türkiye'de Değişen Çocukluk- III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi içinde (s. 27-36). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
21. JAMES, A. & JAMES, A. L. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy And Social Practice*. London: Palgrave Macmillan.
22. JAMES, A.& PROUT, A. (1997). Constructin and Reconstructing childhood: *Contemporary İssues in The Sociological Study of Childhood*. Abingdon: Routledge Falmer.

23. KAPLAN & ERTÜRK,(2012). Dijital Çağ Ve Bireyin İdeolojik Aygıtları .*The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication* .2(4).
24. KARAGÜLLE, A. E. & ÇAYCI, B. (2014). Ağ Toplumunda Sosyalleşme ve Yabancılaşma. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*. 4(1),1-9.
25. KAYA,K S. & TUNA, M.(2008). İlköğretim Çağındaki Çocukların Sosyalleşmesinde Televizyonun Etkisi, *D.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:17,159-182.
26. KOCAMEMİŞ, F. B. (2009). Reklamlar ve Reklam Etiği. Sınırları Nerede ve Nasıl Çizelim?İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi.<http://www.iticu.edu.tr/kutuphane/dergi/d2/M00035.pdf>. Erişim tarihi: 05.11.2018.
27. LINN, S. (2004). *Consuming Kids*, The New Pres, New York, NY.
28. LINDSTROM, M. (2003). *Brand Child..* (çev. A. Özer & D. Günkut). İstanbul: CSA.Yayın Ajansı,
29. MONTGOMERY, K. C. (2013). I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı 2, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
30. ONAT, Y. & AKÇO, S. (2007). Çocuk ve Habercilik. (Ed. Sevdal Alankuş). Çocuk Odaklı Habercilik. İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları, 77-79, 83-83, 102, 106-107, 185 .
31. ONUR, B.(2007). Çocuk, Tarih ve Toplum. Ankara: İmge Kitabevi.
32. POSTMAN, N. (1995). Çocukluğun yok oluşu. (K. İnal, Çev.) Ankara: İmge.
33. PROUT, A. (2005). *The Future Of Childhood: Towards The İnterdisciplinary Study Of Children*. Abingdon: Routledge Falmer.
34. ROCHE, J. (1999). Children and Citizenship in Britain. *Childhood*. C.6, S.4, 478-484.
35. SAĞLAM, M & ARAL,N.(2016).Tarihsel Süreç İçerisinde Çocuk ve Çocukluk Kavramları, *Çocuk ve Medeniyet Dergisi* Cilt 1,Sayı 2 .
36. SORMAZ, F. & YÜKSEL, H. (2012). “Değişen Çocukluk, Oyun ve Oyunağın Endüstrileşmesi ve Tüketim Kültürü”, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11,(3),985 -1008.
37. ŞİRİN, M.R. (2011). “*BM Çocuk Hakları Sözleşmesi Kitabı*”, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
38. ŞİRİN, M.R.(2014). Çocuk ve Medya: Eşitsizlikler Dünyası ,*I&D İletişim ve Diplomasi Dergisi*. T.C. Başbakanlık Basın -Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü yayınları,- Sayı 2.
39. ŞİRİN, M.R.(2017). Çocuk ve Çocukluk: Kültürel Ve Sosyolojik Boyut, Çocuk Vakfı'nın sunuşu, Çocuk ve Medeniyet
40. TATTERSAL, A. (2003). The Internet and French Language. Center for Language in Education Occasional Papers, *University of Southampton*, ED:477228.
41. TEMUR, T.& VURUŞ, N.(2009). İnternet (Genel Ağ) Ortamında Türkçenin Kullanımına İlişkin Bir Çözümleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:12, Sayı:22.
42. ÜSTÜNDAĞ, E. & ÖZMEN, K.(2007). Çocukları Görünür Kılmak İçin. (Ed.Sevdal Alankuş). Çocuk Odaklı Habercilik. İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları, 225.
43. WARD, S. (1974). “Consumer Socialization”. *Journal Of Consumer Research*. (1),1-16.
44. YAMAN,H. & ERDOĞAN,Y.(2007). İnternet Kullanımının Türkçeye Etkileri: Nitel Bir Araştırma; *Journal of Language and Linguistic Studies*,3(2).
45. YURDAKUL,S & ÜSTÜN,G. (2009). 13 – 18 Yaş Ergenlerin Giysi Seçiminde Ebeveynlerin Etkisi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,8(28).

2013 Okul Öncesi Eğitim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi

Mehmet GÜROL¹

Naciye KAYA²

CHAPTER 8

¹ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilimdalı

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilimdalı, Doktora Öğrencisi

1. GİRİŞ

Okul öncesinin bireyin hayatındaki en önemli dönemlerden biri olduğu ve bu dönemdeki bakım ve eğitimin, gelecekte nasıl bir birey olacağını büyük ölçüde belirlediği fikri, günümüzde kabul edilen bir görüş haline gelmiştir (Işık,2015). Tanrıverdi ve Erişen'e (2010) göre; bireylerin zihinsel, duygusal, sosyal, bedensel ve kişilik gelişimlerinin büyük bir çoğunluğu 0-6 yaş arasında tamamlanmaktadır. Bu sebeple bireylerin bu ilk yıllarda beslenmesi ve bakımı kadar uygun çevre koşulları içinde yaşaması ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilecek şekilde eğitilmesi de o derece önemlidir (Oktay vd.1994).

Okul öncesi dönemi en iyi değerlendirebilecek ve çocuğun eğitimini en iyi sağlayabilecek kurumlar, okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında bireylere verilen eğitimin niteliği, uygulanan programın niteliği ile doğrudan ilişkilidir. (Kandır ve Kurt, 2010). Demirel'e (2007) göre bir eğitim programının başarısı tüm öğrencilerin programda belirlenen hedeflere ulaşmasına bağlıdır. Bu nedenle program uygulandıktan sonra, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzenlemeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle öğretmen ve veli görüşleri açısından okul öncesi eğitim programının sistem yaklaşımını temel alan ve çok yönlü bir değerlendirmeye imkan tanınması nedeniyle kapsamlı bir model olarak nitelendirilebilen Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Değerlendirme Modeli(CIPP) çerçevesinde değerlendirilmesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır. CIPP modelini, diğer değerlendirme modellerinden ayıran ve bu çalışmada kullanılmaya sebebi olan temel özellik "değerlendirmenin kanıtlamak değil, geliştirmek olduğu" anlayışıdır. Bu sebeple modelde, değerlendirme öncelikli olarak kurumların çabalarını uzun vadede harekete geçiren, yardım edici, güçlendirici ve geliştirici bir fonksiyonel aktivite olarak görülmektedir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007 akt Dinçer ve Saracaloğlu, 2017).

Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Değerlendirme Modeli(CIPP)'ni Uşun (2012) şu şekilde açıklamıştır:

Bağlamın değerlendirilmesi: Bu aşamada programla ilgili tüm faktörler ve var olan durum analiz edilir. Bu çerçevede içinde programın hedefler ve ihtiyaçlara ne derece cevap verdiği karar verilir.

Girdinin değerlendirilmesi: Bu aşamada, programın hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilginin sağlandığı bağlamın değerlendirilmesinin tersine, program öğeleri mikro düzeyde analiz edilir.

Sürecin değerlendirilmesi: İzleme,kayıt tutma ve değerlendirme işlemi yapılarak,programı iyileştirmeye yönelik adımlar atılır.

Ürünün değerlendirilmesi: Bu aşamada programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçekleşen ürünün karşılaştırılması söz konusudur. Ürün değerlendirme ile uygulanan programın devam edip etmeyeceği ya da nasıl bir değişikliğe uğratılması gerektiği hakkında bilgi verilir.

Ülkemizde okul öncesi eğitimi 1952 yılına kadar yönetmeliklerle düzenlenmiş olup; bu yıldan sonra programları oluşturulduğu görülmektedir. Bu yıldan sonra 1989.1994.2002 ve 2006 yıllarında okul öncesi eğitim programları oluşturularak uygulamaya konulmuştur.2006 yılı okul öncesi programı sonrasında 2012 Okul Öncesi Eğitim Programı oluşturulup; pilot uygulamaları yapılarak; 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı olarak son halini almış ve halen o program kullanılmaktadır.

Okul Öncesi Eğitimi Programı ile ilgili,1991 ve 2018 yılları arasında yapılan araştırmalar mevcuttur (Tablo-1).

1989 Okul Öncesi Eğitim Programı	1994 Okul Öncesi Eğitim Programı	2002 Okul Öncesi Eğitim Programı	2006 Okul Öncesi Eğitim Programı	2013 Okul Öncesi Eğitim Programı
Kandır (1991)	Genç (1997)	Perihanoglu (2002)	Akkaya (2007)	Özsirkinti, vd. (2014)
	Can (1998)	Kaya (2002)	Budunç ve Haktanır (2007)	Arslan&İlkay(2015)
	Yaşar (1998)	Cömert (2003)	Işıkoğlu (2007)	Işık (2015)
	Parlak (1998)	Çaltık (2004)	Düşek (2008)	Köksal vd. (2016)
	Güler (2001)	Sıvgın (2005)	Gül (2009)	Tükel (2017)
	Demir (2001)	Uzun (2007)	Erden (2010)	Yalçın&Yalçın (2018)
			Aydın (2010)	Başaran&Ulubey(2018)
			Oğuz (2013)	

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitimi Programı Üzerine Yapılmış Olan Değerlendirme Araştırmaları

Yapılan araştırmalar incelendiğinde; Okul Öncesi Eğitim Programı üzerine yapılmış değerlendirme çalışmalarında okul öncesi eğitimi öğretmenleri, müfettişler, okul müdürleri ve okul öncesi eğitimi öğretmeni adaylarının görüşüne başvurdukları görülmüştür. Başaran ve Ulubey (2018) yaptıkları çalışmada; 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı değerlendirirken Provus'un Farklar Yaklaşımı temel almıştır. Aynı programın değerlendirilmesine ilişkin yapılan çalışmalar da özellikle kullanılan bir model belirtilmemiştir (Özsirkinti, vd. 2014, Arslan&İlkay 2015, Işık 2015, Köksal vd. 2016, Tükel 2017, Yalçın&Yalçın 2018).

Araştırmanın amacını 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı'nı Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Değerlendirme Modeli(CIPP) çerçevesinde değerlendirmek oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul Öncesi Eğitimi öğretmenlerinin Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Değerlendirme Modeli(CIPP) çerçevesinde Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 1.1. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın bağlam değerlendirme
 - 1.2. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın girdi değerlendirme
 - 1.3. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın süreç değerlendirme
 - 1.4. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın ürün değerlendirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul Öncesi Eğitimi öğretmenlerinin bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarında
 - 2.1. Kıdeme göre
 - 2.2. Çalıştıkları kurumun sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Okul Öncesi Eğitimi öğretmenlerinin bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, amacı doğrultusunda karma desen ile yapılandırılmıştır. Karma araştırma; tek bir çalışmanın ya da çalışmalar içerisindeki nitel ve nicel araştırma verilerinin toplamasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009).

Karma desenin kullanımı; tek bir yöntemin zayıflığının giderilmesine, bütün bir resmin görülebilmesine, sayısal ve sözel değerlerin beraber kullanımı ile açıklama kolaylığının sağlanmasına ve yine aynı şekilde açıklamanın anlam gücünün artmasına yardımcı olacaktır. En büyük üstünlüğü ise araştırmanın sonucunda farklı yöntemlerle desteklenmiş güçlü delillere ulaşılabilecek olmasıdır (Tunalı ve diğerleri,2016).

2.2. Evren Örneklem

Araştırmanın nicel verileri için; 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında İzmir ilinde görev yapan 314 okul öncesi eğitimi öğretmeni; nitel verileri için farklı sosyo ekonomik okulda çalışan 10 okul öncesi eğitimi öğretmeni ile görüşülmüştür. Nitel verilerin toplanmasında maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006)

Nitel verilerin toplandığı örneklem özellikleri Tablo-2 de belirtilmiştir.

Özellik	f	Yüzde	
Cinsiyet	Kadın	272	%86,6
	Erkek	42	%13,4
Kıdem	0-5 yıl	84	%26,8
	6-10 yıl	93	%29,6
	11-15 yıl	73	%23,2
	16 yıl üzeri	64	%20,4
Görev Yaptıkları Kurumun Sosyo-Ekonomik Yapısı	Alt Sosyo-Ekonomik Yapı	98	%31,2
	Orta Sosyo-Ekonomik Yapı	148	%47,1
	Üst Sosyo -Ekonomik Yapı	68	%21,7

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyet, Kıdem Ve Görev Yapılan Kurumun Sosyo Ekonomik Yapısı

Tablo -2’de belirtildiği üzere araştırmanın nicel bulgularının toplandığı örneklemin 272 ‘si(%86,6) kadın, 42’si (%13,4) ü erkektir. Kıdem aralığına göre 0-5 yıl 84 (%26,8), 6-10 yıl 93(%29,6),11-15 yıl 73 (%23,2), 16 yıl üzere 64 (%20,4) kişi katılmıştır. Görev yaptıkları kurumun sosyo-ekonomik yapısına göre alt sosyo ekonomik 98 (%31,2), orta sosyo ekonomik 148 (%47,1),üst sosyo ekonomik 68 (%21,7) öğretmen bulunmaktadır.

Nitel verilerin toplandığı öğretmen örneklem özellikleri Tablo-3’te sunulmuştur.

ÖĞRETMEN	Özellik	f	
	Cinsiyet	Kadın	5
		Erkek	5
	Kıdem	0-5 yıl	2
		6-10 yıl	3
		11-15 yıl	3
		16 yıl üzeri	2
	Görev Yaptıkları Kurumun Sosyo-Ekonomik Yapısı	Alt Sosyo-Ekonomik Yapı	3
		Orta Sosyo-Ekonomik Yapı	4
		Üst Sosyo -Ekonomik Yapı	3

Tablo 3. Nitel Verilerin Elde Edildiği Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Sosyo-Demografik Yapısı

Nitel verilerin toplandığı örneklem 5 erkek ,5 kadından oluşurken;kıdemme göre 0-5 yıl aralığında 2, 6-10 yıl aralığında 3,11-15 yıl aralığında 3,16 yıl üzeri 2 kişi bulunmaktadır. Görev yaptıkları kurumun sosyo-ekonomik yapısına göre dağılım ise 3'ü alt sosyo ekonomik ,4 'ü orta sosyo ekonomik düzey,3'ü üst sosyo ekonomik düzeyde ki okullarda çalışmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda nicel verileri toplamak için Aslan ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitimi Programı Değerlendirme Ölçeği” nitel verileri toplamak için araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır.

- Okul Öncesi Eğitimi Programı Değerlendirme Ölçeği: Aslan ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen ölçek bağlam, girdi, süreç ve ürün olmak üzere 4 boyuttan “hiç katılmıyorum”, “çoğunlukla katılmıyorum”, “orta derecede katılıyorum”, “çoğunlukla katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde eşleştirilen 5’li likert derecelendirmesi kullanılarak puanlama sistemi oluşturulmuştur. Ölçeğin tamamı için, 925 olarak tespit edilen güvenilirlik katsayısı alt boyutlar açısından incelendiğinde; bağlam boyutu için, 706, girdi boyutu için, 796, süreç boyutu için, 930 ve ürün boyutu için, 930 olarak tespit edilmiştir.
- Öğretmen Görüşme Formu: Araştırmacılar tarafından iki uzman görüşüne başvuru olarak oluşturulan yarı yapılandırılmış olan form nicel verileri derinlemesine analiz etmede desteklemesi amacıyla bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarını içerecek şekilde düzenlenmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında nicel veriler için Okul Öncesi Eğitimi Programı Değerlendirme Ölçeği internet kaynaklı yazılımlardan faydalanılarak web tabanlı online forma dönüştürülmüştür. Okul yönetimleri ile görüşmeler yapılarak, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin online forma ulaşmaları sağlanmıştır. Okul Öncesi Eğitimi öğretmenleri verilen link ile ulaştıkları formu internet üzerinden online olarak doldurma sureti ile katılım sağlamışlardır. Ayrıca bu yolla ulaşılamayıp bizzat görüşülebilen öğretmenlere de yazılı doküman olarak Okul Öncesi Eğitimi Programı Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin tamamı bilgisayar ortamında bir dosya üzerinde analize uygun hale getirilmiştir.

Nitel verilerin toplanmasında farklı sosyo ekonomik düzeyde yer alan okullar tespit edilip; 10 Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni ile yüz yüze görüşülerek verilen yanıtlar ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Alınan kayıtlar dinlenerek bilgisayar ortamına aktarılıp; analize uygun hale getirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında nicel verilerin toplanmasında kullanılan “Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği” sorular beşli likert tipinde (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen katılmıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum biçiminde olduğu için Cevap seçeneklerinden en olumsuz ifadeye 1 puan, en olumlu ifadeye ise 5 puan verilerek cevaplar yukarıda gösterildiği gibi 1-5 puan arasında puanlanmıştır. Bu değerlere uygun olarak puanlanan cevaplar, bilgisayara yüklenmiş ve istatistik teknikler için SPSS 20 programı kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır. Verilerin analizinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin genel görüşlerinin ortaya konmasında frekans, ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Ölçek beşli derecelendirme biçiminde olduğu için ortalamalardan hareket edilmiş, ortalama puanların derecelenmesi ve yorumlanması için 1-1.79 arası “kesinlikle katılmıyorum”, 1.80-2.59 arası “katılmıyorum”, 2.60-3.39 arası “kısmen katılmıyorum”, 3.40-4.19 arası “katılıyorum” ve 4.20-5 arası “kesinlikle katılıyorum” puan aralıkları kullanılmıştır. Bu aralıklar $5-1=4$ ve $4/5=0,80$ formülünden yola çıkılarak hesaplanmıştır. Elde edilen istatistikler, alt problemlere göre gruplanarak tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır.

Programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde sosyo ekonomik yapıya göre ve kıdeme göre anlamlı bir fark olup olmadığı ile ilgili araştırmanın alt probleminde ANOVA Testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak 0.05 kullanılmış olup, $p>0.05$ olması durumunda gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı, $p<0.05$ olması durumunda gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu belirtilmiştir. Gruplar arası farklılığın yönünü belirlemek için Scheffe Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi için, ses kayıtları alınan yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılarak ham veriler birçok kez okunarak iki döngüde kodlanmıştır. Birinci döngüde, betimsel ve açık kodlama yapılarak anlamlı kısımlara ayrılmış, İkinci döngüde kodlamada eksen ve odak kodlaması yapılarak temalar oluşturulmuştur. Belirlenen temalar altındaki kodların ilişkileri açıklanarak yorumlanmıştır. Bu yorumlara doğrudan alıntılar eklenerek neden sonuç ilişkileri irdelenmeye çalışılmıştır. Uzman görüşüne sunularak Miles ve Huberman (1994) benzeşen kodları “Görüş Birliği” ayrışan kodları ise “Görüş Ayrılığı” olarak adlandırmakta ve kodlayıcı güvenilirliği için Uzlaşma Yüzdesi = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} * 100$ formülü ile Kodlayıcı güvenilirliği ile öğretmenlerle yapılan görüşme verilerinde bağlam değerlendirmede %82, girdi değerlendirmede %80, süreç değerlendirmede %85 ve ürün değerlendirmede ise %80 olarak bulunmuştur. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

3. BULGULAR

3.1. Nicel Bulgular

Bu bölümde Okul Öncesi Eğitim Program Değerlendirme ölçeği ile Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeli temel alınarak elde edilen verilerin nicel bulgularına yer verilmiştir.

3.1.1. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Eğitimi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programının bağlam değerlendirmeye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo-3 te verilmiştir

MADDE	N	\bar{X}	S
Okul Öncesi Eğitim Programı bir eğitim-öğretim yılı süresi içinde uygulanabilir.	314	3,7611	,79753
Okul Öncesi Eğitim Programında bölgesel özellikler dikkate alınmıştır.	314	2,2102	,94603
Okul Öncesi Eğitim Programında teknolojik yenilikler dikkate alınmıştır.	314	2,3981	,78166
*Okul Öncesi Eğitim Programının, mevcut eğitim sistemi içerisinde uygulanması zordur.	314	2,9172	,71909
*Okul öncesi öğretmenlerine program hakkında yeterli eğitim verilmemiştir.	314	2,7229	1,04361
Okul Öncesi Eğitim Programının pilot uygulamasında farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip iller dikkate alınmıştır.	314	2,000	,74987
Okul Öncesi Eğitim Programında eğitimdeki güncel gelişmeler dikkate alınmıştır.	314	2,6592	,99606
Okul Öncesi Eğitim Programı ilkokul programını destekler niteliktedir.	314	4,0382	,75737
Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ortamları programın uygulanmasına elverişlidir.	314	1,9586	,78415
Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi için yeterli araç-gereç mevcuttur.	314	2,1146	,67798

Tablo 3. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programının Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo -3' e bakıldığında en düşük değer "Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ortamları programın uygulanmasına elverişlidir" maddesi olduğu en yüksek değer ise "Okul Öncesi Eğitim Programı ilkokul programını destekler niteliktedir" maddesinde olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri bağlam değerlendirmesinde yanıtları 4 maddeye 'katılmıyorum',1 maddeye 'katılıyorum' 5 maddeye ise 'kısmen katılıyorum' şeklindedir.

3.1.2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Girdi Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

MADDE	N	\bar{X}	S
*Okul Öncesi Eğitim Programında “aylık plan” hazırlanması uygun değildir.	314	3,8567	1,09683
Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında uygulanan etkinlikler çocukların gelişim düzeyine uygundur.	314	3,9045	,63732
*Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında uygulanan etkinlikler kazanımlar ile uyumlu değildir.	314	4,1242	,71084
*Çocukların fiziksel gelişim düzeyleri Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanabilmesi için yeterli değildir.	314	3,9108	1,06574
*Çocukların bilişsel gelişim düzeyleri Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanabilmesi için yeterli değildir.	314	4,2325	,61408
*Okul Öncesi Eğitim Programında aile faktörü göz ardı edilmiştir.	314	4,1783	,71500
*Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında kullanılan öğrenme materyalleri çocukların motor gelişim düzeylerine uygun değildir.	314	4,1752	,67679
*Öğrenme-öğretme sürecinde uygulanan etkinlikler çocuklar için ilgi çekici değildir.	314	3,9363	,68467
*Okul Öncesi Eğitim Programında çocukların bireysel farklılıkları göz ardı edilmiştir.	314	4,1401	,43722
*Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların gereksinimlerine uygun değildir.	314	4,2166	,6625

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programının Girdi Değerlendirmeye Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo -4'e bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip maddenin okul öncesi eğitim programının çocukların bilişsel gelişimini desteklediği yönündeki, en düşük ortalamaya sahip maddenin ise aylık plan hazırlanmasına yönelik olan madde olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin girdi değerlendirme maddelerine yönelik yanıtları 'katılıyorum' şeklindedir.

3.1.3. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Süreç Değerlendirmeye Yönelik Bulgular

MADDE	N	\bar{X}	S
Etkinliklerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanım.	314	4,1529	,47514
Öğrenme-öğretme sürecinde işbirlikli çalışma gerektiren etkinliklere yer veririm.	314	4,0796	,28267
Öğrenme-öğretme sürecinde aktif öğrenme etkinliklerine yer veririm.	314	4,2580	,46646
Öğrenme-öğretme sürecinde çocuk merkezli etkinliklere yer veririm.	314	4,2994	,49230
Süreç içinde çocukları düzenli olarak değerlendiririm.	314	4,2930	,53933
Çocuklara ilgilerini çekecek ev uygulamaları veririm.	314	4,2134	,62100
Süreç içinde ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkili şekilde kullanırım.	314	4,0064	,60347

Süreç içinde kazanımları çocukların seviyesine göre düzenlerim.	314	4,0032	,67591
Aylık "kazanım-gösterge tablosu"nu süreçte etkin şekilde kullanırım.	314	4,2197	,56477
Aylık "kavram kontrol tablosu" ile çocukların kavram gelişimini sistematik olarak takip ederim.	314	4,1306	,55854
Süreçte "öğrenme merkezleri"ni etkili şekilde kullanırım.	314	4,2866	,55440
Süreçte ihtiyaca göre öğrenme merkezi eklerim veya çıkarırım.	314	3,9809	,66852
Süreçte "bütünleştirilmiş etkinlik formatı"nu etkin bir şekilde kullanırım.	314	4,0860	,64614
Süreçte ihtiyaca göre öğrenme ortamlarını düzenlerim.	314	4,1975	,57576
Süreçte çocuğu tanıma etkinlikleri-teknikleri kullanırım.	314	4,2516	,53361
Düzenli olarak günü değerlendirme çalışması yaparım.	314	4,0032	,67591
Günlük eğitim akışı içerisinde etkinlikleri çocukların düzeyine göre uyarlarım.	314	4,2516	,53361
Günlük eğitim akışı içerisinde "oyun zamanı"nu etkili bir şekilde kullanırım.	314	4,3025	,60419
Günlük eğitim akışı içerisinde "güne başlama zamanı"nu etkili bir şekilde kullanırım.	314	4,0382	,58068
Günlük eğitim akışı içerisinde "dinlenme zamanı"nu etkili bir şekilde kullanırım.	314	4,0605	,68727

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programının Süreç Değerlendirmeye Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo -5' e bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip maddenin günlük eğitim akışı içerisinde oyun zamanını etkili bir şekilde kullandıkları yönünde, en düşük ortalamaya sahip madde ise süreçte öğrenme merkezlerini etkili bir şekilde kullandıkları olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin süreçle ilgili yaptıkları değerlendirme 'katılıyorum' ve 'kesinlikle katılıyorum' şeklindedir.

3.1.4. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Ürün Değerlendirmeye Yönelik Bulgular

MADDE	N	\bar{X}	S
Okul Öncesi Eğitim Programı çocukları ilkokula hazırlamada etkili olmuştur.	314	3,5350	,88313
Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmiştir.	314	2,8312	,98236
Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların <i>problem çözme becerilerini</i> geliştirmiştir.	314	2,6083	,82070
Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların <i>bilgiyi kullanma becerilerini</i> geliştirmiştir.	314	2,9459	,77928
Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların sosyal-duygusal gelişim özelliklerini geliştirmiştir.	314	2,6592	,89110
Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların motor gelişim özelliklerini geliştirmiştir.	314	2,9713	,67056

Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların bilişsel gelişim özelliklerini geliştirmiştir.	314	3,0382	,93484
Bütünleştirilmiş etkinlik formatı çocukların çok yönlü gelişimini sağlamıştır.	314	2,7803	1,08701
*Okul Öncesi Eğitim Programı aileden kaynaklanan problemlerin çözümünde etkili olmamıştır.	314	2,6752	1,10599
Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların okul yaşamına uyumunu sağlamıştır.	314	3,4427	1,29569

Tablo -6 Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programının Ürün Değerlendirmeye Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo -6 'ya göre okul öncesi öğretmenlerinin ürün değerlendirmeye yönelik en düşük ortalama çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiği, en yüksek ise çocukların okul yaşamına uyum sağladığı maddeler olduğu görülmektedir. Ürün değerlendirmeye ilişkin ise okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yanıtları 'kısmen katılıyorum' şeklindedir.

3.1.5. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre Bağlam, Girdi, Ürün, Süreç Değerlendirmeye Yönelik Bulgular

f, \bar{X} ve S Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Grup	N	\bar{X}	S	Var. K.	KT	SD	KO	F	p
1.Bağlam									
0-5 yıl	84	2,6560	,29180	G.Arası	,256	3	,085		
6-10 yıl	93	2,6946	,29941	G.İçi	30,042	310	,097		
11-15 yıl	73	2,7151	,31432	Toplam		313		,881	,451
16-20 yıl	64	2,6406	,34765						
2.Girdi									
0-5 yıl	84	4,0869	,29931	G.Arası	,111	3	,037	,438	
6-10 yıl	93	4,0591	,31355	G.İçi	26,297	310	,085		
11-15 yıl	73	4,0822	,27251	Toplam		313			,726
16-20 yıl	64	4,0375	,26637						
3.Süreç									
0-5 yıl	84	4,1452	,22328	G.Arası	,225	3	,075	1,998	,114
6-10 yıl	93	4,1812	,17114	G.İçi	11,631	310	,038		
11-15 yıl	73	4,1486	,20327	Toplam		313			
16-20 yıl	64	4,2148	,17013						
4.Ürün									

0-5 yıl	84	2,9845	,41609	G.Arası	,754	3	,251	1,151
6-10 yıl	93	2,9957	,41123	G.İçi	67,670	310	,218	,329
11-15 yıl	73	2,8781	,56550	Toplam		313		
16-20 yıl	64	2,9141	,48333					

Tablo 7. Bağlam, Girdi, Ürün ve Süreç Değerlendirmeye Yönelik ANOVA Değerleri

Tablo-7' ye bakıldığında bağlam;(,451>0.05),girdi (,726>0.05) ,süreç (,114>0.05) ,ürün (,359>0.05) olduğundan dolayı kıdem değişkenine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.1.6. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurumun Bulunduğu Sosyo Ekonomik Yapı Değişkenine Göre Bulgular

f, \bar{X} ve S Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	\bar{X}	S	Var. K.	KT	SD	KO	F	p
1-Bağlam									
Alt Sosyo -Eko- nomik	98	2,6827	,29533	G.Arası	,272	2	,136		
Orta Sosyo-Eko- nomik	148	2,6520	,33533	G.İçi	30,027	311	,097	1,406	,247
Üst Sosyo-Eko- nomik	68	2,7279	,27419	Toplam	30,298	313			
2.Girdi									
Alt Sosyo -Eko- nomik	98	4,0204	,28967	G.Arası	,799	2	,400	4,853	
Orta Sosyo-Eko- nomik	148	4,1209	,27560	G.İçi	25,609	311	,082		,004
Üst Sosyo-Eko- nomik	68	4,0191	,30677	Toplam	26,409	313			
3.Süreç									
Alt Sosyo -Eko- nomik	98	4,1668	,20141	G.Arası	,013	2	,006	,165	
Orta Sosyo-Eko- nomik	148	4,1774	,16775	G.İçi	11,843	311	,038		,848
Üst Sosyo-Eko- nomik	68	4,1625	,23727	Toplam	11,856	313			
4.Ürün									

Alt Sosyo -Eko- nomik	98	2,9265	,38114	G.Arası	4,041	2	2,020	9,760
Orta Sosyo-Eko- nomik	148	2,8669	,54027	G.İçi	64,383	311	,207	
Üst Sosyo-Eko- nomik	68	3,1588	,33199	Toplam	68,424	313		,000

Tablo 8. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurumun Bulunduğu Sosyo Ekno-
mik Yapı Değişkenine Göre Anova Değerleri

Tablo-8'e bakıldığında bağlam ($,247 > 0,05$) ve süreç ($,848 > 0,05$) değerlendirmelerin-
de anlamlı bir fark olmadığı girdi ($,004 < 0,05$), ürün ($,000 < 0,005$) çalıştıkları kurumun sos-
yo ekonomik değişkenine göre anlamlı fark olduğu yönündedir.

Anlamlı farkın yönüne ilişkin Scheffe Testi ile girdi değerlendirmede alt sosyo ekono-
mik yapıdaki kurumlarda çalışan öğretmenler orta ve üst sosyo ekonomik düzeyde çalışan
öğretmenler arasında ürün değerlendirmede yine alt sosyo ekonomik kurumda çalışan
öğretmenler ile orta ve üst sosyo ekonomik yapıdaki kurumda çalışanlar arasındaki farkın
anlamlı olduğu bulunmuştur.

3.2. Nitel Bulgular

Bu bölümde Okul Öncesi Eğitim Program Değerlendirme ölçeği ile Stufflebeam'in Bağ-
lam-Girdi-Süreç-Ürün Modeli temel alınarak elde edilen verilerin nitel bulgularına yer
verilmiştir.

Temalar	Kodlayıcılar Arası Güvenirlilik
Bağlam Değerlendirme	
Okul Öncesi Eğitim Programının Amacı	
Okul Öncesi Eğitim Programının Güçlü Yön- leri	%82
Okul Öncesi Programın Zayıf Yönleri	
Öğrenci İhtiyaçları	
Girdi Değerlendirme	
Öğrenci giriş özellikleri	%80
Öğretmen hazır bulunuşluk düzeyi	
Materyal yeterliliği	
Süreç değerlendirme	
Okul Öncesi Eğitimin Uygulama Sürecinin İşleyişi	%85
Okul Öncesi Eğitimde Yöntem ve Teknikler	
Yaşanılan güçlükler	
Ürün değerlendirme	
Okul Öncesi Eğitim Programının Beklentileri Karşılama Durumu	%80
Öğrencilerin Değerlendirilmesi	
Ölçme araçlarının yeterliliği	
Okul Öncesi Programı Öneriler	

Tablo 9. Nitel Bulgulara Yönelik Temalar ve Kodlayıcılar Arası Güvenirlilik

Uzman görüşüne sunulan nitel veriler de Miles ve Huberman, (1994) formülü doğrul-
tusunda bağlam %82, girdi %80, süreç %85, ürün %80 bulunarak güvenilirlik sağlanmıştır.

3.2.1. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Bağlam Değerlendirmeye Yönelik Bulgular

3.2.1.1. Okul Öncesi Eğitim Programının Amacı Temasına Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f
Okul Öncesi Eğitim Programının Amacı	İlkokula Hazırlık	Çocukların ilkokula hazırlanmasını sağlamak	5
	Gelişime Destek	Çocukların gelişimine destek olmak	3
	Türkçe Doğru Kullanma	Türkçe'yi doğru ve düzgün kullanmak	2

Tablo 10. Okul Öncesi Eğitim Amacına Yönelik Kod-Kategori Frekans Değerleri

Tablo-10' a bakıldığında 5 öğretmen okul öncesi eğitimin amacını ilkokula hazırlık,3'ü gelişime destek olmak 2'si de Türkçe'yi doğru ve güzel kullanmak olarak belirttikleri görülmektedir.

Ö1:“Okul Öncesi Eğitim programının amacını çocukları bir üst kurum olan ilkokula hazırlık olduğunu düşünüyorum.”

Ö4:“Okul Öncesi Eğitim Programında amaç çocukların sosyal duygusal, bilişsel, psiko-motor, dil becerileri yönünden gelişmesini sağlamak”

Ö9“Okul Öncesi Eğitim Programı Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma amacına sahip.”

3.2.1.2. Okul Öncesi Eğitim Programının Güçlü ve Zayıf Yönleri Temasına Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f
Okul Öncesi Eğitim Programının Güçlü Yönleri	Çocuk Merkezli	Çocukların ihtiyaç ve beklentilerine yönelik çocuk merkezli olması	7
	Esnek	Öğretmene plan uygulamada esneklik tanınması	9
	Değerler Eğitimi	Değerler eğitimine yönelik kazanım ve gösterge eksikliğinin olması	8
Okul Öncesi Eğitim Programının Zayıf Yönleri	Kapsayıcı Eğitim	Özel gereksinim gerektiren çocuklara yönelik kazanım ve gösterge eksikliğinin olması	7
	Teknoloji ve Dijital Yetkinlik	Teknolojik ve Dijital yetkinliğe yönelik kazanım eksikliği	8

Tablo 11. Okul Öncesi Eğitim Programının Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Kod-Kategori Frekans Değerleri

Tablo -11'e göre okul öncesi eğitimi öğretmenleri programın güçlü yönleri konusunda f(7) çocuk merkezli ve f(9) esnek olduğunu belirtmişlerdir.

Ö2:“Okul Öncesi Eğitim programı içeriği, etkinlikleri ve gelişimsel özellikleri dolayısıyla çocuk merkezli bir program”

Ö5:“Programın güçlü yönleri çocuk merkezli ve esnek olması. Düzenlenen etkinliklerde çocuğu merkeze almasıyla birlikte öğretmenlere etkinlikler konusunda esneklik tanıdığını düşünüyorum”

Ö7“Program esnek bir program. Kazanımlar doğrultusunda istediğiniz temaya yer verebiliyorsunuz. Ve kazanımlara ilişkin çocukların durumuna göre hangi kazanımı planınızda ne zaman alacağınıza karar veriyorsunuz”

Tablo -11'e göre okul öncesi eğitimi öğretmenleri programın zayıf yönleri konusunda değerler eğitimi f(8), kapsayıcı eğitim f(7), teknoloji ve dijital yetkinlik f(8) olarak ifade etmişlerdir.

Ö3:“Okul Öncesi Eğitim programının zayıf yönleri olarak değerler eğitimine yönelik kazanım sayılarında eksiklik olması, ayrıca programın sonunda özel gereksinim gerektiren çocuklara yönelik kazanımlarda eksiklikler mevcut”

Ö6:“Programın zayıf yönü olarak teknoloji ve dijital yetkinliğe yönelik programın kazanımlarının yetersiz kaldığını düşünüyorum.”

Ö10“Bence program da değerler eğitimine yönelik kazanımlarda eksiklikler mevcut. Vermek istediğimiz bir değere ilişkin doğrudan bir kazanım bulmakta zorlanıyorum”

3.2.1.3. Okul Öncesi Eğitim Programının Öğrencilerin İhtiyaçlarının Karşılanması Temasına Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f
Öğrencilerin	Olumlu Görüşler	Öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanıyor olması	5
İhtiyacının	Olumsuz Görüşler	Öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmaması	3
Karşılanması		Öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmasında aksaklıklar yaşanması	2

Tablo 12. Öğrencilerin İhtiyaçlarının Karşılanmasına Yönelik Kod –Kategori Frekans Değerleri

Tablo -12'ye göre f(5) olumlu yönde görüş bildirirken f (5) olumsuz yönde görüş bildirmişti.

Ö1:“Okul Öncesi Eğitim programının öğrenci merkezli olması sebebiyle öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşıladığını düşünüyorum”

Ö4:“Programı öğrencilerin gelişim alanlarına yönelik ihtiyaç ve beklentilerini karşılamada yeterli bulmuyorum .”

Ö7“Programı uygularken yaşadığımız birçok aksaklık programın tam olarak ihtiyaç ve beklentilerini karşılamasını engelliyor”

3.2.2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Girdi Değerlendirmeye Yönelik Bulgular

3.2.2.1. Okul Öncesi Eğitim Programının Öğrencilerin Giriş Özellikleri Temasına Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f
Öğrenci Giriş Özellikleri	Yetersiz Hazır bulunuşluk	İlkokula başlama yaşının erkene çekilmesi, okul öncesi eğitim yaşının da değişmesi sebebiyle yetersiz hazır bulunuşluk	2
		Aile tutumlarından kaynaklı özbakım becerilerinde yetersiz hazır bulunuşluk	1
	Yeterli Hazır bulunuşluk	Sosyo ekonomik yapıdan kaynaklı yetersiz hazır bulunuşluk	2
		Bilişsel alanda yeterli hazır bulunuşluk	3
		Çocukların okul öncesi eğitime hazır gelmesi	2

Tablo 13. Öğrencilerin Giriş Özelliklerine Yönelik Kod -Kategori Frekans Değerleri

Tablo -13'e öğrencilerin giriş özelliklerine yönelik f(5) öğrencilerin yetersiz olduğu, f(5) öğrencilerin yeterli olduğu yönündedir.

Ö1: "İlkokul yaşının erkene çekilmesi ile okul öncesi yaşı da erkene çekilmiş oldu. Bu yüzden çocukların hazır bulunuşlukları yetersiz."

Ö2: "Aileler çok fazla çocukların üzerine titiyor. Bu yüzden çocuklar ayakkabılarını giyip çıkarmayı bile bilmiyorlar."

Ö7: "Çocuklar geldiklerinde sayıları, renkleri ve şekilleri çoğu zaman tanıyorlar"

Ö8: "Çocukların yetiştikleri ortama göre değiştiğini düşünüyorum. Sınıfımda ailesinin durumu yetersiz olan çocuklar hazır bulunuşluk anlamında sorun yaşıyor."

3.2.2.2. Okul Öncesi Eğitim Programının Öğretmenlerin Giriş Hazır bulunuşluk Temasına Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f
Öğretmen Hazır bulunuşluk	Lisans Eğitimi	Lisans eğitiminde okul öncesi eğitim programına yönelik ders alınması	3
		Staj uygulamasında okul öncesi eğitim planı hazırlanarak farklı yaş gruplarında uygulanması	2
	Hizmet içi Eğitim	Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ile ilgili yeterli eğitim alması	3
		Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ile ilgili aldığı eğitimin yetersiz olması	2

Tablo 14. Öğretmenlerin Giriş Hazır bulunuşluk Kod-Kategori Frekans Değerleri

Tablo-14'e göre Okul Öncesi eğitimi öğretmenleri f(5) lisans eğitimi ile ilgili programa yönelik görüşlerini bildirirken f(5) ise aldıkları hizmet içi eğitim konusunda görüş bildirmişlerdir.

Ö2: "Lisans döneminde son sınıfta okul öncesi eğitim programına yönelik ders aldım. Bu dersi almış olmam uygulamalarımda kolaylık sağladı"

Ö6: "Lisans döneminde staj uygulaması ile birlikte farklı yaş gruplarında çalıştım. Bu çalışma ile birlikte farklı yaş gruplarına yönelik plan hazırlayıp uygulama şansım oldu"

Ö8: "2013 okul öncesi programına yönelik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlendi.

Bu seminere katıldım. Bu seminerde uygulanmasına dönük çok şey öğrendim”

Ö9’ Lisans döneminde staj uygulaması ile birlikte farklı yaş gruplarında çalıştım. Bu çalışma ile birlikte farklı yaş gruplarına yönelik plan hazırlayıp uygulama şansım oldu”

Ö10 ‘2013 okul öncesi programına yönelik hizmet içi eğitim aldım. Aldığım eğitim açıkçası beklentilerimi karşılamadı. Zamansız planlandığını düşünüyorum. ”

3.2.2.3. Okul Öncesi Eğitim Programının Materyal Yeterliliği Temasına Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f
Materyal Yeterliliği	Öğrenme Merkezleri	Sınıf ortamlarının öğrenme merkezlerinin programdaki şekilde yapılandırılmasına imkan tanınmaması	5
		Öğrenme merkezlerindeki materyallerin eksikliği	5
	Bahçe Oyun Alanı	Yetersiz bahçe alanı	4
		Bahçe materyallerinin eksikliği	3
		Varolan bahçelerde bilinçsizce yapılandırılması	3

Tablo 15. Okul Öncesi Eğitim Programının Materyal Yeterliliği Kod-Kategori Frekans Değerleri

Tablo -15’e göre okul öncesi eğitim programının materyal yeterliliği konusunda öğrenme merkezleri ve bahçe oyun alanları konusunda f(10) şeklinde yeterli olmadığı yönündedir.

Ö1:“Öğrenme merkezlerimizde materyal eksikliği var. Programda öğrenme merkezlerinin sınıf içerisinde nasıl düzenleneceği konusunda görüntüler mevcut. Fakat bu durumu sağlayabilecek materyallerimiz tam değil. Ayrıca okul bahçemiz de çocuklar için yetersiz”

Ö3 ‘ Öğrenme merkezlerinin nasıl oluşturulacağı ve hangi materyaller olacağı konusunda programda ayrıntılı olarak ifade edilmiş fakat sınıfım o merkezleri oluşturmak için küçük”

Ö5:“Okul bahçemizdeki oyuncakların yetersiz ve işlevsiz olduğunu düşünüyorum’

3.2.3. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Süreç Değerlendirmeye Yönelik Bulgular

3.2.3.1. Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulama Süreci Temasına Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f
Uygulama Süreci	Etkinlikler	Bireysel, küçük-büyük grup etkinliklerine yer verilmesi	7
		Okul öncesi eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi	10
	Günlük Eğitim Akışı	Günlük eğitim akışının etkin olarak kullanılması	10
	Kavramlar	Okul öncesi eğitimde konu alanı olmadığı için kavramların tema olarak belirlenmesi	5

Tablo 16. Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulama Süreci Temasına Yönelik Kod-Kategori Frekans Değerleri

Tablo -16'ya göre f(10) ile okul öncesi eğitim öğretmenleri aktif olarak günlük eğitim akışını kullandıklarını f(10) ile okul öncesi eğitimdeki etkinliklere yer verdiklerini f(7) ile bireysel, küçük grup, büyük grup etkinliklerine yer verdiklerini f(5) ile kavramları tema olarak kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ö4: "Okul öncesi eğitim planımda günlük akışı kullanıyorum. Günlük akış doğrultusunda *oyun, drama, fen gibi planıma aldığım tüm etkinliklere sırasıyla yer veriyorum.*"

Ö8 ' *Günlük eğitim akışı doğrultusunda çocukların bireysel etkinlikleri yapmasına fırsat tanıyorum. Ayrıca bazı etkinliklerde küçük gruplara ayırıyorum. Bazen de sınıfça büyük grup etkinliği yapıyoruz.*"

Ö9: "Okul öncesi eğitimde günlük eğitim akışını planlarken tema olarak kavramları ele alıyorum. Kavramlar doğrultusunda okul öncesi eğitim etkinliklerimi yapılandırıyorum"

3.2.3.2. Okul Öncesi Eğitim Programının Yöntem ve Teknikler Temasına Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f
Yöntem Ve Teknikler	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Uygulayabildikleri Yöntem ve Teknikler	Oyun ,Müzik,Beyin Fırtınası,Soru-Cevap,	10
		Anlatım ,Gösterip Yaptırma,Proje	8
	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Uygulamada Güçlük Yaşadıkları Yöntem ve Teknikler	Zeka Oyunları,Aile Katılımı	5
		Drama ,Deney,Gezi-Gözlem	4

Tablo 17. Okul Öncesi Eğitim Programının Yöntem ve Teknikler Temasına Yönelik Kod-Kategori Frekans Değerleri

Ö2: "Etkinliklerde beyin fırtınası, oyun, soru-cevap, anlatım yöntemlerini uygulayabiliyorum. Ancak aile katılımı etkinliklerini uygularken sıkıntı yaşıyorum. Ayrıca gezi etkinliklerinin planlama ve uygulama sürecinde sıkıntılar yaşıyorum "

Ö4 "Oyun en kolay uygulayabildiğim yöntem. Ayrıca soru-cevap yöntemi ile onlara sorular sorup cevaplar alıyorum. Anlatıp göstererek yaptırıyorum. Fakat deney yapımında ve drama etkinliklerinde güçlük yaşadığım oluyor"

Ö7: "Zekâ oyunlarına yönelik uygulamalarda güçlük çekiyorum. Ayrıca aile katılımı etkinliklerinde aileler etkinliklere katılmak istemiyor"

Ö9 "Soru-cevap, müzik ve oyun yöntemlerini kullanıyorum. Gezi-gözlem etkinliğinde çocukların yaşı küçük olduğu ve çok fazla prosedür olduğu için zorlanıyorum"

Ö10:“Beyin fırtınası yöntemi ile çocukların düşünmelerine yönelik yöntemler kullanıyorum. Sorular soruyorum ve verdikleri cevaplara *yönelik tekrar soru soruyorum.*”

3.2.4. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programının Ürün Değerlendirmeye Yönelik Bulgular

3.2.4.1. Okul Öncesi Eğitim Programının Beklentileri Karşılama Temasına Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f
Programın Beklentileri	Kısmen Karşılıyor	ula Hazırlığa yönelik kısmen karşılıyor	7
		Bilişsel becerileri kısmen karşılıyor	8
		Psiko motor becerileri kısmen karşılıyor	6
Karşılama Durumu	Karşılamiyor	Sosyal- Duygusal becerileri kısmen karşılıyor	5
		21 .yy becerileri ile ilgili beklentileri karşılamiyor	9
		Değerler eğitimine yönelik beklentileri karşılamiyor	8

Tablo 18. Okul Öncesi Eğitim Programının Beklentileri Karşılama Temasına Yönelik Kod-Kategori Frekans Değerleri

Tablo -18’de okul öncesi eğitim programının beklentileri karşılmasına yönelik kısmen karşıladığı yönünde f(7) ilkokula hazırlığa kısmen karşıladığı, f(8) bilişsel becerileri kısmen karşıladığı, f(6) psikomotor becerileri kısmen karşıladığı, sosyal duygusal becerilerin kısmen karşıladığı f(5) yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca f(9) 21.yy becerileri ile ilgili beklentileri ve değerler eğitimine yönelik beklentileri f(8) karşılamadığını ifade etmişlerdir.

Ö3:“Okul Öncesi Eğitimde değerler eğitimine yönelik kazanım sayılarında eksiklik olması ve ayrı bir program olmadığı için program değerler eğitimine yönelik beklentilerimi karşılamiyor”

Ö6:“Programda teknoloji ve dijital yetkinliğe yönelik programın kazanımlarının yetersiz kalıyor. Ayrıca 21.yy becerilerine yönelik etkinliklerde de eksiklikler mevcut. Bu yüzden programın 21.yy becerilerine yönelik beklentileri karşıladığını düşünmüyorum. Bununla birlikte sosyal-duygusal, bilişsel ve psikomotor alanda kısmen karşılıyor”

Ö10“Bence program da değerler eğitimine yönelik kazanımlarda eksiklikler mevcut. Değerler eğitimine yönelik beklentileri karşılamadığını düşünüyorum. Bunun haricinde çocukların ilkokula hazırlanmasında evet kısmen karşılıyor

3.2.4.1. Okul Öncesi Eğitim Programının Öğrenci Değerlendirme ve Ölçme Araçlarının Etkililiği Temasına Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f
Öğrenci Değerlendirmesi Ve Ölçme Aracının Etkililiği	Gözlem	Gözlem yöntemini kullandıkları	10
	Gelişim Gözlem Formu	Gelişim gözlem kayıt formunu kullanabildikleri	10
	Gelişim Raporu	Dönemlik gelişim raporlarının e okul üzerinde düzenlenmesinin kolay ve kullanışlı olduğu	10

Tablo 19. Okul Öncesi Eğitim Programının Öğrenci Değerlendirme ve Ölçme Temasına Yönelik Kod-Kategori Frekans Değerleri

Okul Öncesi Eğitimi öğretmenleri Tablo-19'da belirttikleri üzere f(10) ile öğrencilerin değerlendirilmesinde gözlem yöntemini kullandıkları, gözlemlerini gelişim gözlem kayıt formuna kaydettikleri ve dönem sonunda e- okul sistemi üzerinde raporlaştırdıklarını ifade etmişlerdir.

Ö1: "Okul Öncesi eğitimde öğrencilerin değerlendirilmesini gözlem yolu ile yapıyorum. Yaptığım gözlemleri gelişim gözlem formuna kayıt ediyorum. Düzenli olarak tuttuğum kayıtlar sonrasında rapor haline getirmek için e okul sistemine giriyorum. E -okul sisteminde raporun oluşturulmasını oldukça kullanışlı buluyorum."

Ö5: " Sınıf içerisinde öğrencilerimi değerlendirmek için gözlem yapıyorum. Çocukların gözlemlerim doğrultusunda hangi kazanımı ne şekilde kazanabilmiş diye bakıyorum ve not ediyorum. Gelişim gözlem formu doğrultusunda e -okul üzerinde her çocuk için gelişim raporu oluştuyorum"

3.2.4.2. Etkili Okul Öncesi Eğitim Programı Temasına Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f
Etkili Okul Öncesi Eğitim Programı	Farklı Yaklaşımlar	Farklı yaklaşımların programa sunulması	5
	Değerler Eğitimi	Değerler tema ve kazanımlarının programa eklenmesi	8
	Okul Dışı Etkinlikler	Okul dışı etkinliklere yer verilmesi	7
	Aile Katılımı	Aile katılımının cazip hale getirilerek katılımın artırılması	7
	Fiziksel Ortam ve Materyal	Fiziksel ortam ve materyal eksikliklerinin giderilmesi	10
	21.yy Becerileri	21.yy becerilerine ilişkin kazanım ve etkinliklerin eklenmesi	9

Tablo 20. Etkili Okul Öncesi Eğitim Programı Temasına Yönelik Kod-Kategori Frekans Değerleri

Tablo-20'ye göre okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin etkili okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri farklı yaklaşımlar, değerler eğitimi, okul dışı etkinlikler, aile katılımı, fiziksel ortam ve materyal eksiklikleri ve 21.yy becerileri temalarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Ö4:“Okul Öncesi eğitim sınıflarında fiziksel eksikliklerin giderilmesi gerekir.Ayrıca Montessori gibi farklı yaklaşımların okul öncesi eğitim programına kazanım ve etkinlik bazında dahil edilmesi gerekiyor.Yine 21.YY becerilerine yönelik iyileştirilmeler yapılması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö6:“Mevcut durumdaki eksikliklerimizin giderilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ailelerin bir şekilde okul öncesi eğitime daha aktif katılımlarının sağlanması gerekir. Ayrıca değerler eğitimine yönelik bir plan oluşturulmalı. ilkokul ders programlarında kök değerler ve yetkinlikler mevcut.21.yy becerileri konusunda kazanımlar bu şekilde eklenebilir.”

Ö8:“Sınıf içi ve dışı materyal eksiklikleri tamamlanmalı. Eksiklikler tamamlandıktan sonra program içerisine değer temaları ve farklı okul öncesi yaklaşımlarına dair etkinlik ve kazanımlar eklenmeli

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

2013 Okul Öncesi Eğitim Programının değerlendirilmesine ilişkin nicel ve nitel elde edilen sonuçları Stufflebeam’ın Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün boyutları kapsamında ele alınmıştır.

Bağlam değerlendirme kapsamında okul öncesi eğitim programının alt yapısı, fiziksel çevre ve okul öncesi programın uygulandığı ortam, okul öncesi eğitimin zayıf ve güçlü yönleri, değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim öğretmenleri programda bölgesel özellikler, teknolojik yeniliklerin dikkate alındığı, öğrenme merkezlerini düzenlenmesi için materyallerin yeterli olduğu ve fiziksel ortamların programın uygulanmasına elverişli olduğu yönündeki maddelere katılmamaktadırlar. Bununla birlikte, programın yıl içerisinde uygulanabilir maddesine kısmen katıldıkları, ilkokul programını destekler nitelikte olmasına katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bağlam değerlendirme sonuçlarında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kıdem ve çalıştıkları kurumun sosyo ekonomik göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın bağlam değerlendirmeye ilişkin nicel sonuçları nitel sonuçlarla örtüşmektedir. Görüşmeye katılan okul öncesi eğitimi öğretmenleri programın ilkokul programı destekleme amacına sahip olduğunu belirtmiş olup; ayrıca okul öncesi eğitim programının öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini tam olarak karşılayamadığını bunun da sebepleri arasında fiziksel ortam ve materyal eksiklikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Özsırkıntı ve diğerleri (2014), programda karşılaşılan en önemli problemi *sınıf ortamının programa uygun olmaması ve bu nedenle merkezlerin oluşturulamaması şeklinde olduğu sonucuna varmıştır. Pişgin-Çivik ve diğerleri (2015),Köksal ve diğerleri (2016) bununla birlikte Başaran&Ulubey (2018) de sınıfların küçük, öğrenci sayısının fazla olması ve öğrenme merkezi için yeterli araç gereçlerin olmaması gibi nedenlerle öğrenme merkezlerine ilişkin ölçütlere ulaşamadığını belirtmişlerdir.*

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerine göre; okul öncesi eğitim programının güçlü yönleri esnek ve çocuk merkezli olmasıdır. Köksal ve diğerleri (2016), okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına ilişkin görüşleri incelediği araştırmalarında öğretmenlerin çoğunun olumlu görüş bildirdiği sonucuna varmıştır. Olumlu görüşler olarak programın kolaylığından, esnek olmasından, tüm gelişim alanlarını kapsamasından, aile katılımı programının faydalı olduğundan, öğrenme merkezlerinin küçük gruplar halinde çalışmak için avantaj sağladığından bahsedilmiştir. Benzer şekilde; Başaran&Ulubey(2018), yaptıkları araştırmada genel olarak öğretmenlerin programı esnek, öğrenci merkezli bir program olarak değerlendirdikleri, bu programın öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı tanıdığı, programın amacına uygun hale getirildiği, yapılan değişikliklerin öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenleri programın zayıf yönlerini değerler eğitimi, kapsayıcı eğitim ve teknoloji kullanımı ile birlikte dijital yetkinlik olarak ifade etmişlerdir. Köksal ve diğerleri(2016) yaptıkları araştırmada ise olumsuz görüş olarak; programın her okul ortamına uygun olmadığı, her öğretmenin programı uygulama

konusunda yeterli olmadığı, bazı durumlarda çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak değiştirilmesinin güç olduğu, aile katılım programının her yerde uygulanmasının çok mümkün olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin olarak ürünü etkileyebilecek olan okul öncesi öğrenci özellikleri, okul öncesi öğretmen özellikleri ve okul öncesi eğitimde kullanılan materyal özellikleri değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenleri okul öncesi eğitimi programında uygulanan etkinliklerin çocuk gelişimine uygun olduğuna, aylık plan hazırlanmasına ve uygulanan etkinliklerin kazanımlarla uyumlu olduğuna katıldıklarını belirterek görüşleri olumlu yöndedir. Özsrkıntı ve diğerleri (2014), programda yer alan kazanım ve göstergelerin basit, anlaşılır ve amacına hizmet ettiğini düşünen öğretmenlerin, kazanım ve göstergelerde yapılan değişikliklere karşı olumlu bir bakış sergilediğini ifade etmektedir. Işık (2015) tarafından yapılan araştırmada kazanım ve göstergelerle ilgili ,program kitabında yer alan kazanım ve göstergelerin çocuklara yetecek miktarda olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili benzer çalışmalar incelendiğinde; Kay (2015) yaptığı çalışmada 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanım ve göstergelerin yeterli olduğuyla ilgili yoğun bir katılımcı görüşünün olduğunu, kazanım ve göstergelerin açık, detaylı ve yaşa uygun olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte okul öncesi eğitim öğretmenlerinin görüşleri okul öncesi eğitim programının çocukların gereksinimlerine uygun, ilgi çekici ve bireysel farklılıkları dikkate aldığı yönündedir.

Elde edilen nicel sonuçlarda genel anlamda çocukların okul öncesi eğitime bilişsel ve fiziksel olarak hazır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem değişikliğine göre bu sonuç ta anlamlı fark bulunmazken; fakat, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumun bulunduğu sosyo ekonomik düzeye göre fark anlamlı bulunmuştur. Alt sosyo ekonomik yapıdaki ailelerin çocukları, okul öncesi eğitime yönelik hazır bulunuşlukları orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki çocuklardan daha düşüktür. Nitel sonuçlarda da öğrenci hazır bulunuşluğuna yönelik elde edilen bulgular bu anlamlılığı destekler niteliktedir. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri ilkökula başlama yaşının geriye çekilmesi, aile tutumlarından kaynaklanan öz bakım becerilerindeki yetersizliği ve alt sosyo ekonomik yapıdaki ailelerin çocukların hazır bulunuşluğu olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Araştırmalar da düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarının üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına göre hazır bulunuşluklarının düşük seviyede olduğunu göstermektedir (Erkan, 2011; Gonca, 2004; Oktay ve Unutkan, 2003; Tunçeli, 2012; Üstün, Akman ve Uyanık, 2000).

Okul öncesi eğitimi öğretmenleri kendi hazır bulunuşlukları ile ilgili ise, lisans döneminde programa ilişkin eğitim aldıklarını, bir kısmı bu eğitimin staj dönemindeki uygulamalarda farklı yaş gruplarında kullanılarak yeterliklerini artırdığını belirtmiştir. Okul öncesi eğitim programına yönelik hizmet içi eğitimine yönelik yeterli ve yetersiz olduğu yönündeki iki farklı görüş ise eşit sayıda belirtilmiştir. Özsrkıntı ve diğerleri(2014) tarafından yapılan araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenleri de programa yönelik hizmet içi eğitimin zamanında verilmediğini, verilen hizmet içi eğitimin de süre olarak kısa tutulduğunu ve yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Okul öncesi eğitimde materyal özelliklerini ile ilgili görüş bildiren okul öncesi eğitimi öğretmenleri, fiziksel ortamın yetersizliği, materyal eksiklikleri ve okul bahçelerinin yapılanmasında eksiklikler olduğunu ifade etmişlerdir.

Süreç değerlendirme boyutuna ilişkin olarak; okul öncesi eğitimde öğretim süreci, yöntem ve teknikler, okul öncesi eğitimde uygulama sürecine ilişkin süreçte yaşanan sorunlar ele alınmıştır. Süreç değerlendirme boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin yanıtı katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri okul öncesi eğitim programındaki günlük akışı kullandıkları, oyun zamanı, güne başlama ve dinlenme zamanına yer verdikleri; bununla birlikte çocuk merkezli farklı yöntem ve teknikler kullandıkları, çocuklarla ilgili tanıma ve değerlendirme çalışmaları yaptıkları yönündeki süreçle ilgili maddelere katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca programın süreç değerlendirmesinde öğretmenlerin kıdem ve

çalıştıkları kurumun sosyo ekonomik yapısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Süreç değerlendirmeye yönelik yapılan görüşmelerde; okul öncesi eğitimi öğretmenleri; Oyun, Müzik, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap, Anlatım, Gösterip Yaptırma, Proje gibi yöntem ve teknikleri kullandıklarını, Zekâ Oyunları, Aile Katılımı, Drama, Deney, Gezi-Gözlem gibi yöntem ve teknikler de zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Köksal ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin seçilen kazanım ve göstergelere ulaşmak için hangi etkinliklere yer verdiklerini incelediklerinde öğretmenlerin yarısının bütünleştirilmiş etkinliklerle kazanımlara ulaştığı, öğretmenlerin bir kısmının ise etkinliklerin bireysel, küçük grup veya büyük grup şeklinde planlanıp uygulayabildiği sonucuna varılmıştır. Tükel (2017), yaptığı araştırmanın bulgularına göre katılımcılar etkinlikleri planlarken büyük grup, küçük grup ve bireysel etkinliklere göre dengeli bir şekilde yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Işık (2015) tarafından yapılan çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri yarısından fazlası” aylık eğitim planı, günlük eğitim akışı ve etkinlik planında ”yer alan süreçleri planlamada sıkıntı yaşamadan uygulayabildiklerini belirtirken; ancak “alan gezileri, günü değerlendirme zamanı uyarılma, aile katılımı” bölümleri uygulamada sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan başka bir çalışmada; Özsrkıntı ve diğerleri (2014) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin günlük eğitim akışını gereksiz bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitimi öğretmenleri süreçte yaşadıkları sorunları fiziki yetersizlik nedeniyle öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması, Sınıf içi malzeme ve donanım yetersizliği, MEB tarafından dağıtılan derginin yetersiz içerik ve sayıda olması, ailelerin okul öncesi eğitim sürecine dahil edilememesi, gezi-gözlem gibi okul dışı etkinliklere katılım sıkıntısı, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tenefüslerinin olmaması ve yardımcı personel eksiklikleri olarak belirtmişlerdir. Benzer sorunlar, Özsrkıntı, vd. (2014), Arslan&İlkay(2015), Işık (2015), Köksal vd. (2016), Yalçın&Yalçın (2018), Başaran&Ulubey(2018) tarafından yapılan çalışmalarda da tespit edilmiştir.

Ürün değerlendirme boyutuna ilişkin olarak; programın beklentileri karşılama durumu, öğrenci değerlendirme ve ölçme araçlarının etkililiği, etkili okul öncesi eğitim programı ele alınmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenleri ilkokula hazırlık ve okula uyum konusunda beklentileri karşılama durumuna katılırken, eleştirel düşünme, problem çözme, bilgiyi kullanma, sosyal-duygusal gelişim ve bilişsel gelişim alanında beklentileri karşılama durumuna kısmen katılmaktadır. Ayrıca bu durum okul öncesi eğitim öğretmenlerinin ürün değerlendirmesinde kıdem değişkenine yönelik anlamlı bir fark bulunmazken, öğretmenlerin çalıştıkları kurumun sosyo ekonomik yapısına göre fark anlamlıdır. Kandır ve Yazıcı (2016) 2013 okul öncesi eğitim programında bilişsel ve dil gelişimi alanlarında yer alan kazanımların yazma becerilerinden çok okuma becerilerini desteklediğini ve sosyal-duygusal ve motor gelişimi alanlarına yönelik kazanımların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Yazar (2013) ise okul öncesi eğitim programının çocukları tüm gelişim alanları bakımından ilkokula hazırladığını ve sosyo-ekonomik düzeyden kaynaklanan farklılıkları giderdiğini ortaya koymuştur. İş(2017), benzer şekilde okulöncesi eğitimin bir sonraki eğitim kademesi olan ilkokula uyumu kolaylaştırdığı ve genel akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Başaran&Ulubey(2018) tarafından yapılan çalışmada; bazı kazanımların öğrencilerin düzeyine (gelişim, basitten karmaşığa, kolaydan zora ilkelere) uygun hazırlanmadığı ve sınıflarda farklı gelişim düzeyinde ve farklı sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrenciler için uygun olmadığı belirtilmiştir. Özellikle ilkokul ve ortaokul ana sınıflarında dört, beş ve altı yaş gruplarından öğrencilerin aynı sınıfta yer alması, öğrencilerin kazanımlara tamamen ulaşmasını olumsuz etkilemektedir(Başaran&Ulubey,2018). Okul öncesi eğitimi öğretmenleriyle yapılan görüşme sonuçları da nicel sonuçları destekler niteliktedir. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri programın ilkokula hazırlık, bilişsel gelişim, sosyal gelişim ve psikomotor gelişime yönelik beklentileri kısmen karşıladığını, 21. yüzyıl becerileri ve değerler eğitimi konusunda beklentileri karşılamadığını dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin değerlendirmesinde kazanım değerlendirme formu, gelişim raporu kullandıklarını ve gözlem yaptıklarını belirten okul öncesi eğitim öğretmenleri ölçme araç-

ları konusunda olumsuz ifade kullanmazken, gözlem konusunda öğrenci sayısı fazla olan okul öncesi eğitimi öğretmenleri sağlıklı gözlem yapmada zorlandığını dile getirmiştir. Sapsağlam (2013) „Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programlarını konu aldığı makalesinde programın değerlendirilmesinin, etkinliklerin ve günlük eğitim sürecinin değerlendirilmesinin, günlük eğitim akışının günü değerlendirme zamanında yapılan, öğrenilen bilgilerin pekiştirildiği, sürecin gözden geçirildiği önemli bir aşamasını oluşturduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Başaran&Ulubey(2018)) tarafından yapılan araştırmada değerlendirmeye ilişkin ölçütlere tamamen ulaşıldığı, ancak bazı öğretmenler, sınıfın kalabalık olduğunu, değerlendirme sürecinin çok zaman aldığını, her gün değerlendirme yapılmasının zor olduğunu, velilerin gelişim raporlarını anlayamadığını, ayrıntılı değerlendirmenin verimli olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi eğitim öğretmenleri nitelikli okul öncesi eğitim programı ile ilgili önerileri fiziksel mekân ve materyal eksikliklerinin giderilmesi, farklı yaklaşımların programa dâhil edilmesi, değerler eğitimine ilişkin planlamanın yapılması, okul dışı etkinliklere yer verilmesi, aile katılımının artırılması ve 21.yy becerilerine yönelik kazanımların ve etkinliklerin eklenmesi olarak belirtmişlerdir.

Araştırma ile birlikte önerilerimiz; okul öncesi eğitim programının günün gerekleri doğrultusunda yenilenmesi, programın farklı yaklaşımların sentezlenerek ülkemizin koşullarına uygun bir şekilde yapılması, okul öncesi eğitimin daha kaliteli hale gelmesi için fiziksel eksikliklerin giderilmesi, öğretmenlerin ve uygulayıcıların okul öncesi eğitime ailelerin katılımını artıracak çözümler bulunması yönündedir.

KAYNAKÇA

1. AĞGÜL YALÇIN, F , YALÇIN, M . (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarıyla İlgili Görüşleri: Ağrı İli Örneği. İlköğretim Online, 17 (1), 367-383. DOI: 10.17051/ilkonline.2018.413784
2. AKKAYA, M.(2007).Öğretmenlerin ve Velilerin Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılımı Çalışmalarına İlişkin Görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
3. ARSLAN, S , İLKAY, N . (2015). Okulöncesi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 1 (1), 22-32. Retrieved From [Http://Dergipark.Gov.Tr/Ekuad/Issue/25920/273149](http://Dergipark.Gov.Tr/Ekuad/Issue/25920/273149)
4. AYDIN, A. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Değerlendirmeleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars
5. BAŞARAN,S,ULUBEY, Ö .(2018). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51 (2), 1-38. Doi: 10.30964/Auebfd.417643
6. BUDUNÇ, A. B. HAKTANIR, G. (2007). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Çalışma Ortamlarının Değerlendirilmesi. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi *Tam Metinler. 5-7 Eylül. Ankara: Detay Yayıncılık, 341 – 346*
7. CAN YASAR, M. (1998). Ankara il Merkezindeki Anasınıfı Öğretmenlerinin Yeni Öğretim Programı Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Saptanması. Ankara Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
8. CÖMERT, S. (2002). “Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri Ve Uygulamaları ile İlgili Anket Ve Gözlem Çalışması” Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
9. ÇALTIK, İ. (2004). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Anaokulu ve Anasınıflarında GörevYapan Öğretmenlerin Uygulanan Okul öncesi Eğitim Programına ve Programın Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
10. ÇIVIK, S. P., ÜNÜVAR, P., & SOYLU, B. (2015). Pre-school Education Teacher's Opinion about the Implementation of 2013 Pre-school Education Program.Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174, 693-698.

11. DEMİR, Ö. (2001). Anasınıfı Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
12. DEMİREL, Ö. (2007). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık
13. DİNÇER, B , SARACALOĞLU, A . (2017). 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (Cipp) Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Qualitative Studies*, 12 (2), 1-24. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/nwsaqual/issue/28610/274009>
14. DÜŞEK, G. (2008). 2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında İlköğretim Müfettişleri, Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Ordu İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
15. ERDEN, E. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programını Uygulama Sırasında Yaşadığı Sorunlar, Tezli Yüksek Lisans, ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
16. ERİŞEN Y& TANRIVERDİ H.(2010). The Evaluation Of The Relationship Between Preschool Attitudes and The Reaching Levels Towards The Goals and Aims Of New Preschool Teaching Program .E-Journal Of New Word Science Acad 5(4) ,1643-1657
17. ERKAN, S. (2011). Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 186-197
18. GENÇ, S.(1997). Anasınıfı Öğretmenlerinin Eğitim Programından Yararlanma Derecesi ve Nedenlerinin Araştırılması, Doktora Tezi,Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
19. GONCA, H. (2004). Ankara İl Merkezinde Farklı Sosyo-Ekonomik Ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Ve İlköğretim Okuluna Yeni Başlayan Çocukların Okul Olgunluğunun İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
20. GÜL, C. Ş. (2009). Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının 2006Okul Öncesi Eğitimde Programının Değerlendirme Unsuruna Yönelik Görüş ve Davranışlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli
21. GÜLER, S. (2001). 4-5 Yas Okul öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.8- 71. Ankara.
22. HUBERMAN, A. M., & MILES, M. B. (1994). Data Management And Analysis Methods. An Expanded Sourcebook. Chicago
23. IŞIK ,N.E(2015).Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri ve Kullanma Durumları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi
24. ISIKOĞLU, N. (2007). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişiminde Yansıtıcı Günlüklerin Gelişimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,7, (2), 799 – 825.
25. İŞ A.(2017).Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programındaki Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ
26. KANDIR, A. (1991). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında 4-6 Yaş Grubu Eğitim Programlarının Hazırlanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler,Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
27. .KANDIR A& KURT F.(2010).Proje Temelli Okul Öncesi Eğitim Programı. Morpa Kültür Yayınları .İstanbul
28. KANDIR, A, YAZICI, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi Yönünden Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36 (3),451-488
29. KAY, M. A. (2015). 2013 Okulöncesi Eğitim Programındaki Kazanımların Uygulamadaki Etkiliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Batman ili örneği).Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

30. KAYA, Ö. M. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgi ve Katılımları ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne-Baba Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
31. KÖKSAL, O. BALABAN-DAĞAL, A., VE DUMAN, A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. International Journal Of Social Science, 46, 379-394. DOI: [Http://Dx.Doi.Org/10.9761/JASSS3395](http://Dx.Doi.Org/10.9761/JASSS3395).
32. LEECH, N.L. AND ONWUEGBUZIE, A.J. (2009) A Typology Of Mixed Methods Research Designs. Quality & Quantity, 43, 265-275
33. OĞUZ, T. (2013). 2006 Yılı Okul öncesi Eğitim Programıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
34. OKTAY, A. VE UNUTKAN, Ö. (2003). Aile Katılımı, Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
35. OKTAY A,ZEMBAT R,ÖNDER A,FATİHİ L(1994).İstanbul'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumları
36. İle İlgili Bir Durum Tespit Araştırması, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi 6(6) 180-202
37. ÖZSİRKINTI, D., AKAY, C., VE YILMAZ BOLAT, E., (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri (Adana İli Örneği). Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 15, Sayı 1. Sayfa 313-331
38. PARLAKYILDIZ, B.(1998).Okul öncesi Öğretmenlerinin Anasınıfı Programını Uygulamadaki Yeterlik Dereceleri,Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Bolu
39. PERİHANOĞLU, P.(2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi Van İli Örneği. Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van,
40. SAPSAĞLAM, Ö. (2013). Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları (1952-2013). Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1, (1), 63-73.
41. ŞİVGİN, N. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Denizli İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
42. TUNALI S.,GÖZÜ Ö.,ÖZEN G.,(2016) Nitel ve Nicel Araştırması Yöntemlerinin Bir arada Kullanılması Karma Araştırma Yöntem .Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi 24(2),106-112
43. TUNÇELİ, H. İ. (2012). Anaokullarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Okul Olgunluklarına Etkilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
44. TÜKEL A.(2017).2013 Okul Öncesi Eğitim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya
45. UŞUN S.(2012). Eğitimde Program Değerlendirme: Süreçler Yaklaşımlar Ve Modeller.Anı Yayıncılık.Ankara
46. UZUN, H. (2007). Malatya İlinde Okul öncesi Eğitim Programının Uygulanmasında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Anasınıfları Üzerine Bir Çalışma), İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya..
47. ÜSTÜN, E., AKMAN, B. & UYANIK, G. (2000). Farklı Sosyoekonomik Kökenli 6 Yaş Grubu Çocukların İlkokula Hazırlık Düzeylerinin Bir Değerlendirilmesi. Eğitim Ve Bilim, 25(116), 54-58
48. YAZAR, A. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programının İlkokula Hazırlık Açısından Etkililiğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
49. YILDIRIM, A., VE ŞİMŞEK, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Başlangıç Viyola Eğitiminde Piyano Eşlik Kullanımının Ritim Duygusu Gelişimi Açısından İncelenmesi ve Değerlendirilmesi¹

Ömer Bilgehan SONSEL²

Fatma Ayfer TANRIVERDİ³

CHAPTER 9

¹ Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılan "Piyano Eşlikli Başlangıç Viyola Öğretiminin Ritim Duygusu Gelişimi ve Entonasyon Hâkimiyeti Açısından İncelenmesi ve Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinden oluşturulmuştur.

² Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi

1. GİRİŞ

1. 1. Türkiye’de Müzik Eğitimi Türleri ve Kurumlar

“Eğitim sözcüğü farklı görüşteki eğitimcilerce değişik biçimlerde tanımlana gelmiştir. Çeşitli tanımlar arasındaki temel ortak noktaları içeren ve eğitimciler arasında hızla benimsenip yaygınlaştığı görülen bir tanıma göre eğitim “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Uçan, 2005, s. 30). Sanat eğitiminin ve çağdaş eğitimin önemli bir kolu olan müzik bireylerin yaşam niteliği ve yaratıcılığının gelişmesine katkı sağlayan etkin bir alandır (Üstün, 2018, s. 1886). Sanat eğitiminin temel kollarından biri olan müzik eğitimi ise ülkemizde genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi olarak verilmektedir. Genel müzik eğitimi tüm müzik eğitimi türlerinin temeli ve kaynağını oluşturmaktadır. Özengen ve mesleki müzik eğitimi alan her birey mutlaka daha önce genel müzik eğitimi almıştır. Okulöncesi eğitim kurumları ve ilkökulda sınıf öğretmenleri tarafından verilen genel müzik eğitimi, ortaokul ve sonrasında müzik öğretmenleri tarafından verilmektedir.

Müzik alanının bütünü, sadece bir kol veya dalını, o bütün, kol ya da dal ile alakalı bir işi meslek olarak belirleyen, seçmek isteyen, seçme eğiliminde olan, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olan, bireylere işin veya mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları kazandırmayı amaçlayan müzik eğitimi türü ise, mesleki müzik eğitimidir (Uçan, 2005, s. 31).

Türkiye’de mesleki müzik eğitimi veren çeşitli kurumlar bulunmaktadır. Bu kurumların misyonları, vizyonları farklı olsa da buldukları ortak payda mesleki müzik eğitimidir. Bu kurumlar, Devlet Konservatuvarları, Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri, Güzel Sanatlar Liseleri, Türk Silahlı Kuvvetleri Bando Komutanlığıdır (Sonsel, 2017, s. 126).

1. 2. Çalgı Eğitimi

Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin boyutlarından biridir. Çalgı eğitiminin amacı, çalgısını müziğin her alanında etkin kullanabilen bireyler yetiştirmektir (Özkan ve Orhan, 2017, s. 84). Müzik eğitiminin en önemli öğelerinden birisi olan çalgı eğitiminin amacı çalgı çalmaya yönelik teknik ve müzikal davranışların kazanılmasıyla çalgı çalma becerisini geliştirmektir (Çınardal, 2018, s. 6).

Çalgı eğitimi; eğitici, yetiştirici, geliştirici, birleştirici, kaynaştırıcı, paylaştıracı, duyguları ve becerileri arttırıcı, özendirici, yarıştıracı, sabırlı ve disiplinli olmayı öğretici, güdüleyici vb. yönleriyle oldukça önemli bir eğitim biçimidir. Uçan, çalgı eğitimi, “çalgı öğretimi yoluyla bireyler ve onların oluşturdukları toplulukların, devinışsel, bilişsel ve duyuşsal davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturmayı da bu niyette yeni davranışlar kazandırma sürecidir” olarak nitelendirmektedir (akt: Ece, 2002, s. 22).

Çalgı çalma, bireye bir disiplin de sağlamaktadır. Mesleki müzik eğitiminin temelinde olan çalgısı ile belli bir seviyeye ulaşmak için günlük ciddi bir mesai harcaması gerekmektedir. Kassal bir iş olan çalgı eğitimi, günlük çalışmayı gerektiren ve disiplin isteyen bir eğitimidir. Özellikle yaylı çalgılar gibi çalgılara yeni başlayan bireylerin çalgılarının temel hedefleri daha kapsamlı olduğu için günde saatlerce çalgılarına vakit ayırmaları gerekmektedir.

Çalgılar bazı özelliklerine göre gruplara ayrılmışlardır. Bunlardan biri de çalınırken kullanılan materyallere göre yapılan gruplandırmalardır. Telli çalgılarda, çalgıdan ses çıkarmak için yay kullanılan gruba “yaylı çalgılar” denir (Varış, 2002, s. 2). Çalgı grupları, yaylı çalgılar, üflemeli çalgılar, vurmali çalgılar, mızraplı - tezeneli çalgılar gibi kollara ayrılır. İnsan sesine en yakın ses rengine ve tınısına sahip olan “yaylı çalgıların eğitimi” çalgı eğitiminin alt kollarından biridir.

1. 3. Güzel Sanatlar Liseleri ve Yaylı Çalgı Eğitimi

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol önderliğiyle kurulan, 1989-1990 eğitim-öğretim yılında eğitim öğretime başlayan o dönemki adıyla Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümleri, erken yaş müzik eğitimi alanındaki yapılmış en büyük çalışmalardan biridir. 1989 senesinde İstanbul Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ile eğitim öğretime başlayan bu okulların sayısı günümüzde 60'ın üzerindedir. 2009 yılından sonra Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri adını almış ve ardından son olarak 2013 yılında Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi ayrılmıştır.

Kurulduğu günden itibaren 14-18 yaş grubu bireylere mesleki müzik eğitimi verme kimliğini korumaktadır (Tanrıöver & Yağışan, 2017, s. 580). Bu okullar ülke açısından düşünüldüğünde, erken yaşta mesleki sanat eğitimi almaya başlayan ve yükseköğretimde müzik eğitimcisi olacak bireylerin müzik temellerini atması bakımından oldukça önemlidir. Güzel Sanatlar Liseleri'nde okul imkanları doğrultusunda eğitimi verilen çalgı çeşitliliği değişmektedir. Şehirde bando, senfoni, opera imkanı olan liselerde üflemler ve vurmali çalgıların da eğitimi verilebilmektedir. Keman, viyola, viyolonsel, bağlama, ud, kanun, flüt, piyano gibi çalgılar, tüm güzel sanatlar liselerinde eğitim imkanı olan çalgılar arasındadır. Piyano her öğrenci için yardımcı çalgı özelliği göstermekle birlikte bazı liselerde ana çalgı olarak da seçilebilmektedir. Yaylı çalgı sanatı ve eğitimi, sanatsal ve bilimsel temelleriyle iki önemli kültürel olguyu beraberce temsil eden bir disiplindir. Eserlerin seslendirilmesine yönelik estetik kaygılar sanatsal hedefleri oluştururken, entelektüel kaynak ve gerekli stilin ortaya çıkmasında etkili olacak devinimsel teknikler, bunların araştırılıp geliştirilmesi ve uygulanması bilimsel temelleri ortaya koymaktadır (Tebiş ve Okay, 2013, s. 11).

Keman, viyola, viyolonsel gibi perdesiz çalgılarda entonasyon ve ritim başlangıçta en temel problem olmaktadır. Öğrencinin müzik eğitimi de yeni başladığı için entonasyonu kontrol etmesi oldukça zor bir durum olarak karşısına çıkmaktadır. Yay çekme disiplini edinene kadarki süreçte entonasyonu da kontrol etme durumu eklenince öğrenciler genellikle notada yazılı olan ritimlerin dışına çıkmakta ve birim vuruşu doğru sayamamaktadır. Bu süreçte öğretmenin bir eşlik çalgısı ile öğrencisine eşlik etmesi sürecin daha iyi yönetilmesi açısından faydalı olmaktadır. Farklı eşlik çalgıları kullanabileceği gibi, yaylı çalgı açısından temiz ses üretme (entonasyon), çoksesli duyuşun pekiştirilmesi gibi açılardan yaylı çalgı eğitiminin aslında her aşamasında piyano eşlikle çalışılması kullanışlıdır (Çilden ve Şendurur, 2003, s. 1). Entonasyon ve çok sesliliğin yanı sıra, ritmik bir bas yürüyüşü olması, ve birlikte müzik yapma olanağı yüksek bir çalgı olması açısından öğretmenlerin piyanoyu kullanması oldukça kolaydır. Viyola eğitimi, çalgı eğitimi ve yaylı çalgı eğitiminin bir alt koludur. Müzik eğitimi veren kurumlarda diğer çalgılar gibi bireyseldir. Viyola eğitiminin amaçları da diğer çalgılarla aynıdır (Parasız, Kervancıoğlu, 2017, s. 176). Yaylı çalgılar ailesinden olan, kökeni viol ailesinden gelen, alto bir ses yapısına sahip olan viyola da perdesiz bir çalgı olup, başlangıç eğitiminde aynı sorunlara sahiptir. Genel olarak çalgı eğitiminde eşlikli çalışmalar belli bir düzeyin üzeri için yazılmıştır.

Öğrencinin bu eşlikli çalışmalar seviyesine gelebilmesi uzun bir süreçtir. Söz konusu olan eşlikli çalışmanın entonasyona katkısı ise bu zamana kadar gerçekleşmemektedir. Bu nedenle, teknik açıdan bu eserleri çalabilecek düzeye ulaşmamış öğrenciler bir anlamda eşiksiz çalmaya mahkum olmaktadır. Eşlikli çalmayan, dolayısıyla uzunca bir süre birlikte müzik yapma alışkanlığı edinemeyen öğrencilerin, daha sonra eşlikli olarak çalacağı boyutlu eserleri seslendirirken önemli güçlükler çektikleri ve bu alışkanlık başından beri pekiştirilmediği için önemli gerginlikler yaşadıkları gözlemlenmiştir (Çilden ve Şendurur, 2003).

Bu sorunlardan yola çıkarak viyola başlangıç eğitiminde piyano eşlik kullanımının, ritim duygusu gelişimi önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın problem cümlesi; Başlangıç viyola öğretiminde piyano eşliği kullanımının entonasyon açıdan etkisi nedir? olarak belirlenmiştir.

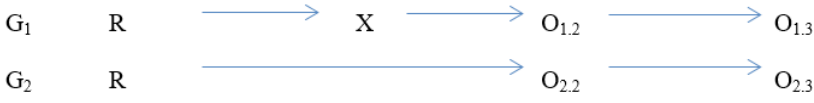
Bu ana problem ışığında şu alt problemlere cevap aranmıştır;

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “ritim gelişim ölçeği 1-2-3” sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin “ritim gelişim ölçeği 1-2-3” sontest toplam puanları ile “ritim “ gelişim ölçeği 1-2-3” kalıcılık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin “ritim gelişim ölçeği 1-2-3” sontest toplam puanları ile “ritim” gelişim ölçeği 1-2-3” kalıcılık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen türü kullanılmıştır. Deneysel desen türlerinden olan gerçek deneme modellerinden “Sontest Kontrol Gruplu Deneme Modeli” seçilmiştir. Sontest kontrol gruplu deneme modelinde yansız atama ile belirlenmiş iki grup oluşturulur. Bu iki gruptan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak kullanılır. İki gruba da deney süreci sonunda yalnızca sontest uygulanır (Karasar, 2005). Sontest kontrol gruplu deneme modelinin sembolik görünümü aşağıdaki gibi açıklanabilir.



Şekil 1. Araştırma Deseni

G₁: Deney Grubu

G₂: Kontrol Grubu

R: Deneklerin gruba yansız ataması

X: Uygulama (Piyano Eşlikli Viyola Başlangıç Eğitimi)

O_{1.2}: Deney Grubu Sontest Ölçümü

O_{2.2}: Kontrol Grubu Sontest Ölçümü

O_{1.3}: Deney Grubu Kalıcılık Testi Ölçümü

O_{2.3}: Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Ölçümü

2. 2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunda yer alacak öğrencileri belirlemek amacı ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Güzel Sanatlar Liseleri belirlenmiştir, belirlenen bu liselerden izin işlemleri tamamlanan ve uygulamanın imkanlar yönünden kolay yürütülmesi düşünülerek Konya ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı;

- Konya Çimento Güzel Sanatlar Lisesi,
- Ankara Güzel Sanatlar Lisesi çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Belirlenen kurumlarda çalışma yapılabilmesi için ilgili müdürlüklerden resmi izin alınmış ve bu iki kurum bünyesinde 2014 - 2015 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında öğrenim gören toplam 4 viyola öğrencisi olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim gören tüm öğrenciler çalışma grubuna dahil edilmiş, yansız atama yöntemi ile 2 öğrenci dene grubuna, 2 öğrenci ise kontrol grubuna seçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak şu form ve ölçekler kullanılmıştır;

- Öğrenci Demografik Bilgi Formu,
- Ritim Gelişim Ölçeği 1 ,
- Ritim Gelişim Ölçeği 2,
- Ritim Gelişim Ölçeği 3,

2.3.1. Ritim Gelişim Ölçeği 1

Araştırmacı tarafından oluşturulan “ritim gelişim ölçeği 1” de öğrencilerin uygulama süresince boş tellerde farklı tartımlarla yaptıkları ritim çalışmaları doğrultusunda hazırlanmış “sol ve re” tellerinden oluşan 2 tel geçişli 4 ritim etüdü bulunmaktadır.

BY BY

BY BY

BY ÜY BY AY

BY BY

Şekil 2. Ritim Gelişim Ölçeği 1’de yer alan etütler

2.3.2. Ritim Gelişim Ölçeği 2

Araştırmacı tarafından oluşturulan “entonasyon gelişim ölçeği 2” de çalışmaya katılan öğrencilerin uygulama süresince boş tellerde farklı tartımlarla yaptıkları ritim çalışmaları doğrultusunda hazırlanmış “sol, re ve la” tellerinden oluşan 3 tel geçişli 2 ritim etüdü bulunmaktadır.

AY BY ÜY BY

ÜY BY AY BY

AY AY BY ÜY
BY AY BY

Şekil 3. Ritim Gelişim Ölçeği 2' de yer alan etütler

2.3.3. Ritim Gelişim Ölçeği 3

Araştırmacı tarafından geliştirilen “entonasyon gelişim ölçeği 3”te çalışmaya katılan öğrencilerin uygulama süresince boş tellerde farklı tartımlarla yaptıkları ritim çalışmalarını göz önünde bulundurularak hazırlanmış “do, sol, re ve la” tellerinden oluşan 4 tel geçişli 2 ritim etüdü bulunmaktadır.

AY AY AY BY
AY BY ÜY ÜY BY

BY ÜY ÜY BY AY BY ÜY
BY AY AY BY BY ÜY

Şekil 3. Ritim Gelişim Ölçeği 2' de yer alan etütler

2.4. Uygulama Süreci ve Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde kullanılmak üzere Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi 9. sınıf Türk ve Batı Müziği Çalgıları Viyola ders kitabı incelenmiş ve ilk 3 ünitesi güz dönemine yönelik yazıldığı için bu ünitelerde yer alan 67 alıştırmaya ve 22 etüt eşliklenmek üzere seçilmiştir. Belirlenen etütlerin armonik ve form analizleri yapılmış ve alan uzmanı 2 öğretim üyesi ile birlikte piyano eşliklendirmeleri yapılmıştır. Araştırmanın öğrencilerle çalışma süreci 15 Eylül 2014 tarihinde başlamış ve 15 aralık 2014 tarihinde son bulmuştur. Araştırma süresince her öğrenci ile 12 hafta boyunca haftada 1 saatlik çalışma ayarlanmıştır. 12 haftalık çalışma süreci tamamlandıktan 4 hafta sonra 16-23 ocak 2015 tarihlerini kapsayan haftada öğrencilerin “Ritim Gelişim Ölçekleri” kalıcılık ölçümleri alınmıştır. Araştırmadaki veriler; araştırmacı tarafından geliştirilip uygulanan, “Ritim gelişim ölçekleri” ile toplan-

miştir. Verilerin toplanmasından nicel araştırma yöntemlerinden “Gerçek Deneme Modeli” kullanılmıştır. Deneysel süreç kamera kayıtlarına alınmış, 3 uzman viyola öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Kayıtları puanlayan uzmanların değerlendirme sonuçları toplanarak aritmetik ortalaması alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Deneysel sürecin tamamlanmasının arkasından 4, 8 ve 12. haftalarda uygulanan ritim gelişim ölçeklerinden toplanan verilerin çözümlenmesinde, SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır.

- Deney grubu ve kontrol grubunun “Ritim Gelişim Ölçekleri” toplam sontest puanlarının karşılaştırılmasında “Bağımsız Örneklem T-Testi”nden yararlanılmıştır.
- Hem deney grubunun, hem de kontrol grubunun “Ritim Gelişim Ölçekleri” toplam sontest puanları ile toplam kalıcılık puanları arasındaki karşılaştırmada “Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi” kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “Ritim Gelişim Ölçeği 1-2-3” sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır? sorusuna yönelik elde edilen veriler tablo 1, tablo 2, ve tablo 3’te gösterilmiştir.

	Grup	n	X	ss	t	p
Sontest	Deney	2	90,50	,707	32,527	,001*
	Kontrol	2	67,50	,701		

* $p < ,05$

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Ritim Gelişim Ölçeği 1” Sontest Toplam Puanlarına İlişkin “Bağımsız Örneklem T-Testi” Sonuçları

Tablo 1. incelendiğinde, ritim gelişim ölçeği 1’den deney grubu öğrencilerinin almış oldukları sontest puan ortalaması, 90.50, kontrol grubu öğrencilerinin ise 67.50 dir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ritim gelişim ölçeği 1 sontest toplam puanlarına ilişkin “bağımsız örneklem t-testi” sonuçlarının yer aldığı Tablo 3’te görüldüğü üzere iki gruptaki öğrencilerin “Ritim Gelişim Ölçeği 1” sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($t=32,527$, $p<,05$). Deney ve kontrol grubu arasındaki bu anlamlı farklılaşma deney grubunun lehinedir. Başka bir deyişle deney grubuna uygulanan piyano eşlikli viyola başlangıç eğitimi, kontrol grubuna uygulanan piyano eşliksiz viyola başlangıç eğitiminden “sol ve re” tellerinde birlik, ikilik nota ve ikilik susları kapsayan etütlerde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

	Grup	n	X	ss	t	p
Sontest	Deney	2	97,50	,707	5,091	,036*
	Kontrol	2	79,50	4,949		

* $p < ,05$

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Ritim Gelişim Ölçeği 2” Sontest Toplam Puanlarına İlişkin “Bağımsız Örneklem T-Testi” Sonuçları

Tablo 2. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ritim gelişim ölçeği 2’den almış oldukları sontest puan ortalaması 97,50, kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları sontest puan ortalaması ise 79,50dir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ritim gelişim ölçeği 2 sontest toplam puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4’te görüldüğü gibi öğrencilerin ritim gelişim ölçeği 2 sontest puan ortalama-

ları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür ($t=5,091$, $p<,05$). Bu anlamlı farklılaşma deney grubunun lehine bir görünüm sergilemektedir. Bir başka deyişle deney grubuna uygulanan piyano eşlikli viyola başlangıç eğitimi, kontrol grubuna uygulanan piyano eşiksiz viyola başlangıç eğitiminden “sol, re ve la” tellerinde birlik, ikilik, dörtlük nota ve ikilik susları kapsayan etütlerde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

	Grup	n	X	ss	t	p
Sontest	Deney	2	94,50	2,121	10,842	,008*
	Kontrol	2	71,50	2,121		

* $p<,05$

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Ritim Gelişim Ölçeği 3” Sontest Toplam Puanlarına İlişkin “Bağımsız Örneklem T-Testi” Sonuçları

Tablo 3. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ritim gelişim ölçeği 3 sontest puanları üzerinden yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin sontest puan ortalaması 94,50, kontrol grubu öğrencilerinin sontest puan ortalaması ise 71,50 olarak belirlenmiştir. Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ritim gelişim ölçeği 3 sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($t=10,842$, $p<,05$). Bu durumun deney grubunun lehine olduğu görülmektedir. Deney grubuna uygulanan piyano eşlikli viyola başlangıç eğitiminin, kontrol grubuna uygulanan piyano eşiksiz viyola başlangıç eğitimine göre do, sol, re ve la telleri üzerinde birlik, ikilik, dörtlük ve sekizlik notalardan oluşan etütlerde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.2. 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan deney grubu öğrencilerinin “Ritim Gelişim Ölçeği 1-2-3” sontest toplam puanları ile “ritim gelişim ölçeği 1-2-3” kalıcılık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır? sorusuna yönelik elde edilen veriler tablo 4, tablo 5, ve tablo 6’da gösterilmiştir.

Araştırmanın bu alt probleminde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını saptamak amacı ile sontest ve kalıcılık toplam puanları karşılaştırılmasında “Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi” kullanılmıştır.

	n	Sıra ort	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	0	,00	,00	-1,342	,180
Pozitif sıra	2	1,50	3,00		
Eşit	0				

* $p<,05$

Tablo 4. Deney Grubu Öğrencilerinin “Ritim Gelişim Ölçeği 1” Sontest ve Kalıcılık Testi Toplam Puanlarına İlişkin “Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi” Sonuçları

Tablo 4. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ritim gelişim ölçeği 1 sontest ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($Z=-1,342$, $p=,180$, $p>,05$). Deney grubu öğrencilerine uygulanan piyano eşlikli viyola başlangıç eğitiminin 4. haftasında uygulanan ritim gelişim ölçeği 1 ölçeği sontest puanları ile uygulama süreci sonlandıktan 4 hafta sonra alınan ritim gelişim ölçeği 1 kalıcılık testi puanları anlamlı bir düşüş ya da yükseliş göstermemiştir. Başka bir deyişle piyano eşlikli viyola başlangıç eğitiminin kalıcı olarak devam ettiği görülmektedir.

	n	Sıra ort	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	2	1,50	3,00	-1,414	,157
Pozitif sıra	0	,00	,00		
Eşit	0				

* $p < ,05$

Deney grubu öğrencilerinin ritim gelişim ölçeği 2 sontest ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ($Z=-414$, $p=,157$, $p>,05$). Başka bir söylemle, deney grubu öğrencilerine uygulanan piyano eşlikli viyola başlangıç eğitiminin 8. haftasında alınan gelişim ölçeği 2 ölçeği sontest puanları ile deney sürecinin sonlanmasından 4 hafta sonra alınan gelişim ölçeği 2 ölçeği kalıcılık testi puanları anlamlı bir düşüş veya yükseliş göstermemiştir. Bu sonuç da verilen eğitimin "ritim" açısından kalıcı olarak devam ettiğini göstermektedir.

	n	Sıra ort	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	1	1,50	1,50	,000	1,000
Pozitif sıra	1	1,50	1,50		
Eşit	0				

* $p < ,05$

Tablo 6. Deney Grubu Öğrencilerinin "Ritim Gelişim Ölçeği 3" Sontest ve Kalıcılık Testi Toplam Puanlarına İlişkin "Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi" Sonuçları

Tablo 6. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ritim gelişim ölçeği 3 sontest ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ($Z=,000$, $p=1,000$, $p>,05$). Bir başka deyişle, deney grubu öğrencilerine uygulanan piyano eşlikli viyola başlangıç eğitiminin 12. haftasında alınan ritim gelişim ölçeği 3 sontest puanları ile deney sürecinin sonlanmasından 4 hafta sonra alınan ritim gelişim ölçeği 3 kalıcılık testi puanları anlamlı bir düşüş veya yükseliş göstermemiştir. Bu sonuç da verilen eğitimin "ritim" açısından kalıcı olarak devam ettiğini göstermektedir.

3.3. 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü ve son alt problemi olan kontrol grubu öğrencilerinin "Ritim Gelişim Ölçeği 1-2-3" sontest toplam puanları ile "ritim " gelişim ölçeği 1-2-3" kalıcılık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır? sorusuna yönelik elde edilen veriler tablo 7, tablo 8, ve tablo 9'da gösterilmiştir. Anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını saptamak amacı ile piyano eşiksiz viyola başlangıç eğitiminin 4. haftasında alınan ritim gelişim ölçeği 1 sontest puanları ile eğitim bittikten 4 hafta sonra alınan ritim gelişim ölçeği 1 kalıcılık toplam puanları "Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi" ile karşılaştırılmıştır.

	n	Sıra ort	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	0	,00	,00	-1,342	,180
Pozitif sıra	2	1,50	3,00		
Eşit	0				

* $p < ,05$

Tablo 7. Kontrol Grubu Öğrencilerinin "Ritim Gelişim Ölçeği 1" Sontest ve Kalıcılık Testi Toplam Puanlarına İlişkin "Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi" Sonuçları

Kontrol grubu öğrencilerinin ritim gelişim ölçeği 1 sontest ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($Z=-1,342$, $p=,180$, $p>,05$). Sonuçlar tablo 7. de gösterilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan piyano eşiksiz viyola başlangıç eğitiminin 4. haftasında uygulanan ritim gelişim ölçeği 1 sontest puanları ile uygulama süreci sonlandıktan 4 hafta sonra alınan ritim gelişim ölçeği 1 kalıcılık testi puanları anlamlı bir düşüş ya da yükseliş göstermemiştir.

	n	Sıra ort	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	1	1,00	1,00	-,447	,655
Pozitif sıra	1	2,00	2,00		
Eşit	0				

* $p < ,05$

Tablo 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Ritim Gelişim Ölçeği 2” Sontest ve Kalıcılık Testi Toplam Puanlarına İlişkin “Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi” Sonuçları

Tablo 8 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ritim gelişim ölçeği 2 sontest ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ($Z=-447$, $p=,655$, $p>,05$). Başka bir deyişle, kontrol grubu öğrencilerine uygulanan piyano eşliksiz viyola başlangıç eğitiminin 8. haftasında alınan ritim gelişim ölçeği 2 sontest puanları ile deney sürecinin sonlanmasından 4 hafta sonra alınan ritim gelişim ölçeği 2 kalıcılık testi puanları anlamlı bir düşüş veya yükseliş göstermemiştir.

	n	Sıra ort	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	1	1,00	1,00	-,447	,655
Pozitif sıra	1	2,00	2,00		
Eşit	0				

* $p < ,05$

Tablo 9. Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Ritim Gelişim Ölçeği 3” Sontest ve Kalıcılık Testi Toplam Puanlarına İlişkin “Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi” Sonuçları

Kontrol grubu öğrencilerinin ritim gelişim ölçeği 3 sontest ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ($Z=-,447$, $p=,655$, $p>,05$). Sonuçlar tablo 9’da gösterilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan piyano eşliksiz viyola başlangıç eğitiminin 12. haftasında alınan ritim gelişim ölçeği 3 sontest puanları ile deney sürecinin sonlanmasından 4 hafta sonra alınan ritim gelişim ölçeği 3 kalıcılık testi puanları anlamlı bir düşüş veya yükseliş göstermemiştir.

4. SONUÇ

Ritim gelişimi açısından başlangıç viyola eğitimini ele alan bu araştırmada 12 hafta boyunca deney grubu öğrencilerine piyano eşlikli viyola başlangıç eğitimi, kontrol grubuna ise piyano eşliksiz viyola eğitimi verilmiştir. 4., 8. ve 12. haftalarda gelişim ölçekleri ile gelişim durumları belirlenmiş ve iki grup arasındaki gelişim puanlamalarında sonuçlar deney grubu lehine olmuştur. Öğrencinin viyola eğitimi başladığı dersten itibaren sürekli ritimsel bir zemin hazırlayan piyano eşlik öğrenci açısından en başta soyut olan tartım kalıplarını ve ritmi somutlaştırmasına yardımcı olmuş ve deney grubu öğrencilerinin ritim kalıplarının içerisinde kalmasını kolaylaştırmıştır. Bas bir yürüyüş sağlaması açısından, viyola partisini tamamlayıcı özelliklere sahip olması açısından avantajlı bir eğitim süreci sağlamıştır. Bu sürecin doğal bir sonucu olarak da deney grubu öğrencilerinin ölçüm sonuçlarının kontrol grubu öğrencilerinden fazla olmasına sebep olmuştur.

4.1. Öneriler

Teknolojinin ilerlemesi ve eğitimin içine daha da yerleşmesinin bir sonucu olarak artık kitaplar dijital ortamda ve Cdleri ile yayınlanmaktadır. Birçok eğitim müziği bestecisi ve pedagog yazmış oldukları metot ve albümleri, öğrencilerin altyapı üzerine çalışabilmeleri düşüncesi ile Cd ile satışa sunmaktadır. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar, Cd kaydı ile de olsa piyano eşlik ile çalışma yapan öğrencilerin motivasyonlarının arttığını ve ileri düzeyde karşılaşacağı eşlikli çalışmalara ve oda müziği çalışmalarına zemin hazırladığını göstermektedir. Bu gibi uygulamaların artması müzik eğitimine fayda sağlayacak, öğrenci-

lerin her an piyano eşlikli çalışmalara imkan bulmasına sebep olacaktır.

Her müzik öğretmeni ve viyola öğretmeni ana çalgısının yanı sıra zorunlu piyano eğitimi almaktadır. Eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dallarında verilen piyano eğitiminin amaçlarından biri de öğretmen adayının eşlik yapabilme becerisini geliştirmektedir. Bu kurumlarda ideal bir piyano eğitimi içeriğinde, çalınan her etüt ve eserin armonik ve form analizinin yapılması öğretmen adayına büyük katkı sağlayacaktır. Eser ve etüt çeşitliliği ile eğitim gören bir öğretmen adayı, birçok eşlik modelini tanıyıp, eşliklerin yazılış şekillerini irdeleyebilir. Piyano öğretmenleri, öğretmen adaylarına bu konuda yönlendirmelerde bulunmalı, çaldırdıkları eser ve etütleri analiz ettirmeli ve derslerinin bir kısmını eşlik yapabilme eğitimine ayırmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Çınardal, F., C. (2018). Keman öğreniminde müzik yazısını etkili okuma stratejilerinin kullanılma düzeyleri. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2. Çilden, Ş. ve Şendurur, Y. (2003). Keman için piyano eşlikli albüm (2. Basım). Ankara: Evrensel.
3. Ece, A.S. (2002). Çağdaş Türk bestecilerinin viyola eserleri ve bu eserlerin mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki viyola eğitimcileri tarafından tanınma, eğitim amaçlı kullanılma ve kullanılmama durumları. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 93-107.
4. Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Yöntemler. Ankara: Nobel.
5. Özkan, E. ve Orhan, B. (2017). Sebastian lee op.113 etüt kitabı 1.etüdün teknik ve biçimsel analizi, *E-Journal of New World Sciences Academy*, 12(2), 83 - 91.
6. Parasız, G. ve Kervancıoğlu, M.H. (2017). The usability of Erzurum folk songs in viola education. *Journal of Education and Practice*, 8(8).
7. Sonsel, Ö., B. (2017). Bireysel çalgı viyola dersinin öğretim elemanları görüşleri açısından değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 12(2), 125-134.
8. Tanrıöver A. U., Yağışan, N. (2017). Güzel Sanatlar Liseleri'nde 9. sınıf keman ders kitabının öğrenci görüşlerine göre işlevselliğinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(44), 579-589.
9. Tebiş, C. ve Okay, H., H. (2013). Türkiye'de müzik sanatı ve eğitiminde keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin konu ve yöntem olarak incelenmesi, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(2), 11-20.
10. Uçan, A. (2005). Müzik eğitimi kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum. Ankara: Evrensel Müzikevi.
11. Üstün, E. (2018). Flüt eğitiminde deşifrenin sınav -ders başarısı kaygısı, derse ve kaygıya karşı iç motivasyon üzerine etkisi, *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1883 - 1896.
12. Varış, Y. A. (2002). Viyola ve kemanın benzer ve farklı özelliklerinin fiziki ve teknik kullanım açısından incelenmesi ve bu özelliklerin ortaya çıkardığı ilişkilerin viyola eğitimine yansımaları. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Rehberli (Guided) ve Açık Uçlu(Open Inquiry) Araştırma- Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Modelinde Fotosentez ve Solunum Konularında Kavram Öğrenimi, Bilimsel Süreç Becerilerinin 8. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Etkileri¹

Ganime AYDIN²

Fatma ŞAHİN³

**CHAPTER
10**

¹ Bu çalışma, "İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinde Fotosentez, Solunum Kavramlarının Öğrenilmesine, Başarıya ve Bilimsel Süreç Becerilerinin Geliştirilmesinde Araştırmaya Dayalı Öğrenmenin Etkileri" isimli doktora tezin bir bölümünden üretilmiştir. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

² Dr., İstanbul Gedik Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

³ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği

GİRİŞ

1. ARAŞTIRMA –SORGULAMAYA DAYALI ÖĞRENME NEDİR?

Ülkemizde ilk kez 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) merkezinde Araştırma Sorulamaya Dayalı Öğrenme (ASDÖ) yaklaşımının olduğu Fen Bilimleri programı hazırlanmış ve 2013 yılında tüm etkinliklerin, öğretmen kılavuz kitaplarının ASDÖ temelinde yapılandırıldığı program yenilenmiştir. 2018 yılında ise değiştirilen programda da yukarıda bahsedildiği gibi fen öğretiminin stratejilerinde yine ASDÖ yer almaktadır (MEB, 2005, 2013, 2018).Bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan yeni Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarında “Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek ve bilim insanlarıncı bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak” yer almaktadır (MEB, 2018, s.9). Programda, gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi bilim insanlarının çalışmaları sırasında kullandıkları becerileri kapsayan bilimsel süreç becerileri öğrencilerde kazanılmasının beklendiği becerilerin en başında yer almaktadır. Programda belirtilen bu amaç ve hedeflerin okullarda gerçekleştirilmesi için “ Öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için sınıf/okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanır” (MEB, 2018, s.11) ifadesi yer almaktadır. Aynı şekilde, Amerika Ulusal Fen Standartlarında [NSES]ASDÖ “Bilimi, öğretmenin sunduğu bilgiler tanımlanarak, öğrencinin doğrudan katıldığı aktivitelerle öğrenmesini sağlamaktır. Bilim, insanın günlük yaşamda gerçekleştirdiği çalışmalarından elde ettiği bulguları farklı şekillerde açıklamasıdır.” şeklinde tanımlamıştır (NSES,2000, s.23). Yine 2012 yılında ABD tarafından hazırlanan Ulusal Fen Standartlarında da “Bilim sadece dünyadaki mevcut anlayışı yansıtan bir bilgi bütünü değil; aynı zamanda bu bilgiyi oluşturmak, genişletmek ve incelemek için kullanılan bir dizi uygulamadır” (Ulusal Araştırma Konseyi [NRC], 2012, s.26) ifadesi yer almaktadır. Süreç içinde önemi ve popülerliği her geçen gün artan ASDÖ sadece fen eğitiminde kullanılan bir öğrenme modeli olmaktan çıkıp birçok disiplini bütünlendiren STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) uygulamaların ana iskeletini oluşturmuştur. ASDÖ (STEM) uygulamalarının bütünlük bir şekilde uygulandığı STEM uygulamalarında ASDÖ'nin rolü ise şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öğrenciler bilimi ikinci elden öğrenmezler, öğrenciler doğrudan pratik uygulamaların içinde yer alacaktır. Öğrenciler kendileri doğrudan uygulamanın içinde yer almadan, bilimsel uygulamaları yorumlayamaz, bilimsel bilgiyi anlayamaz.” (NRC, 2012, s.31). Tüm bu tanımlardan yola çıkarak ASDÖ'nin temelinde öğrencilerin doğrudan uygulamanın içinde yer alması, sorular sorması, araştırması, tartışması yer alır. ASDÖ Bruner'in savunduğu öğrenci merkezli öğretme-öğrenme düşüncesine dayanmaktadır. Bruner'e göre, öğrencinin öğrenmede aktif rol alıp keşifler yapmasını gerektiren durumlar öğrenme süresinde olmalıdır. Bu kurama göre, öğretmenin rolü paketlenmiş bilgiyi öğrenciye doğrudan vermek değil onları problemle baş başa bırakıp çözmeye teşvik edecek düzenlemeler yapmaktır. Bruner'in temellerini attığı bu yaklaşıma araştırmaya dayalı (keşfedici) öğrenme denir (Senemoğlu, 2000). Bir başka ifadeyle ASDÖ, öğrencilerin, bilgilerini artırdığı, bilimsel düşünmeyi öğrendikleri ve doğal yaşamda bilim adamlarının nasıl çalıştıklarını anladıkları aktiviteler olarak tanımlanmıştır (NSES,2000).

Bu araştırmada uygulanan laboratuvar etkinlikleri de ASDÖ temellinde, öğrencinin doğrudan aktif olduğu, grup çalışması şeklinde ve günlük hayattan verilen bir problemin kendilerinin ürettiği hipotezler doğrultusunda değişkenleri belirledikleri, değişkenleri kontrol ettikleri kendi tasarladıkları deneylerle çözülmesini içerecek şekilde gerçekleştirilmiştir.

1.1. Rehberli (Guided inquiry) Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Nedir?

Rehberli ASDÖ, çocuklar için bilim-öğrenimi çevresi tasarımıındaki birtakım kültürel uygulamalar kapsamında, bilime ait yapısal bazı özelliklerin kopyalanması girişimidir (Brown & Campione, 1994; Magnussen & Palincsar, 1995). Rehberli ASDÖ anahtar konularından biri, çocuklara anlamlı yeni bilgi yaratabilecek imkân veren araştırılacak içerik bulunmasıdır. İkinci aşamada önemli olan, çocuğun araştırmalarını yerine getirebilmesi için yeterli idraki kaynakların elde edilmesidir. Konu seçimi, gözlemlenebilir çevre ve alet kullanımı gibi faktörler daha önceden araştırmacılarla sınıf öğretmenleri tarafından kararlaştırılmalıdır. Bu işlemler sırasında, gerektiği zamanlarda model yapımı ve modelleri hakkında bilimsel konuşmalar; öğretmen tarafından yönlendirilecek olan ipuçları, sorular ve açıklamalar yardımıyla gerçekleştirilmelidir. ASDÖ uygulamaları başladığında uygulanan birçok çalışma başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Çünkü öğrenciler başlangıç için gerekli olan yönlendirmelerden mahrum bırakılmıştır. Geleneksel yöntemde pasif bilgi alıcı rolündeki öğrencilere ASDÖ uygulaması yapan öğretmenler bu kez sınıf içinde öğrencilere öğrencilerin alışıksız olmadıkları fazla serbestlik olanağı sunmuşlardır. Rehberli ASDÖ fazla serbestliğe ve doğrudan bilginin aktarılmasına karşı olarak öğrencilerin ileriki yaşamlarında kendilerinin yapacağı araştırmalar için gerekli düşünme yollarını öğrenme alışkanlığı kazandırmayı amaçlar. Öğretmen öğrencilerin sorularına doğrudan cevaplamak yerine kendi kendine öğrenme yollarını keşfetmeleri, sorumluluk alma davranışını kazanmaları için rehberlik eder.

Öğretmenin hangi noktalarda ve nasıl rehberlik edeceğine dair yönergeler (Howe, Jones, s.157,1998) maddeler halinde verilmiştir.

- Ulusal fen eğitimi standartlarına (NSES) göre kazanmaları beklenen davranışların belirlenmesi
- Dersin amacı veya kavramların verilmemesi
- Uygulama hakkında açık ve kısa açıklama yapılması, yönergelerin öğrenciler çalışmaya başlamadan önce verilmesi.
- Yeni kelimeler, gerektiğinde veya çalışmanın doğal akışı içerisinde verilmesi
- Öğrenciler veri toplarken müdahale edilmemesi.
- Verilerini kaydetmeleri konusunda yönergelere bakmalarının hatırlatılması.
- Tartışma aşamasından önce kullandıkları materyallerden uzaklaştırılması.
- Keşfetme ve kendi aralarında tartışmaları için yeterli zaman verilmesi.
- Çalışmanın öğrenciler için özetlenmemesi bunun rapor yazdırılarak onlardan istenmesi.
- Keşfetme aşamasında gruptaki öğrencilerin deneyden kopması veya kaos ortamı oluşturması durumunda devreye sınıf yönetimindeki iletişim, tutarlılık ve kuralların ve cezaların açık ve anlaşılır olarak açıklanması gibi yöntemlere başvurulması.
- Aynı anda birçok yeni ve farklı materyal, uygulama, soru veya kavram verilmemesi. Uzun hikâyeye anlatır şeklinde açıklamalardan kaçınılması.
- Öğrenciler deneyleri gerçekleştirirken öğretmen çalışmanın değerlendirme aşamasında ve dersin verimliliğinin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere notlar alması.

1.2. Açık Uçlu (Open inquiry) Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Nedir?

Açık uçlu ASDÖ'de öğretmen soru sorarak, materyalleri yapılandırarak anahtar rolü oynarken ASDÖ'nün anlamlı öğrenilmesi için başlangıçta rehberli ASDÖ öğrencilere uygulandıktan sonra öğrenciyi daha özgür kılan açık uçlu ASDÖ uygulanması tavsiye edilir.

Öğretmen ancak yanlış cevap ve yanlış bilgilere müdahale eder. Burada da cevapların doğrusunu söylemek yerine yine sorularla öğrencileri yönlendirir. Öğretmen aktif ve yardımcı roledir. Açık uçlu ASDÖ’de;

- Öğrenciler bilimsel gözlem yapmaktan ileri giderek çıkarımlarda bulunma veya genelleştirmeler yapmalıdır.
- Amaç, nesnelere olayları, verileri incelemeyi öğrenme ve bunları kullanarak uygun genellemelere ulaşılabilmesidir.
- Öğretmen sadece materyalleri sağlama veya kontrol etmeli. “Bunları nasıl genelleyebilirsiniz?”, “Deneyden sonra neler öğrendin?” gibi sorular ortaya koymalıdır?
- Öğretmenin rehberliği ve kısıtlaması olmadan aklına gelen soruları sorabilmelidir.
- Seçilen materyaller sınıf ortamını laboratuvara çevirmelidir.
- Öğrenciler tarafından elde edilen bireysel gözlemler, çıkarımlar, genellemeler öğrenciler arası paylaşılması için yönlendirmeli.
- Öğretmen öğrencilerin genellemelerini sınırlamamalıdır.

Açık uçlu ASDÖ araştırma çalışmalarında öğrencilerin bireysel olarak deneylerini yapması tavsiye edilir. Çünkü bütün basamakları tek başına yapmak zorundadır. Daha sonra 2 veya 3 kişilik gruplar halinde çalışırken genellikle bir öğrenci lider rolünü üstlenir, grubun düşüncelerini yönlendirir ve diğerleri onu gözlemler. Ancak daha önce bütün basamakları tek başına yapan öğrenciler grup çalışmasında liderle paylaşım, tartışma gibi işbirliğine girerek aktif katılırlar (Orlich, Harder, Callahan & Gibson, 1998). Açık uçlu ASDÖ’de öğrenci daha fazla sorumluluk alır. Gözlem, çıkarım yapma, sınıflandırma, tahmin, yorumlama, hipotez kurma, deneyi gerçekleştirme gibi tüm basamaklarda açık uçlu ASDÖ kullanılır. Öğretmenin rolü minimumdur. Açık uçlu ASDÖ’de dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlar şunlardır;

- Öğrenci gözlemlerden çıkarım veya genelleme yapmayı öğrenmeli, geliştirmelidir.
- Öğrencinin olayları, nesnelere, verileri, inceleyerek uygun bir genelleme yapması öğrenmesi öğrenmenin merkezindedir.
- Öğretmen sadece materyalleri sağlama ve sorularla öğrencilerin çıkarım yapmasını sağlamalıdır. Örneğin; “Bunu denedikten sonra neler öğrendiğini anlatır mısınız?”, “X hakkında hangi sonuca ulaştın?”
- Öğrenci aklına gelen her türlü soruyu sorabilmelidir. Sorular öğrencilerden gelmelidir.
- Sınıf laboratuvar ortamına dönüştürülmelidir.
- Genelleme sayısına sınır getirilmemelidir.
- Öğrenciler çıkarım ve sonuçlarını tüm sınıfla paylaşmalıdır.

Öğrencinin kendisinin keşfederek öğrenmesi yaratıcılığını kullanmasına veya geliştirmesine olanak sağlar. Öğretmen aydınlatıcı, açıklayıcı roledir. Eğer öğrencinin zihninde yanlış algılama oluştuysa, genellemelerini çok geniş veya çok sınırlı tuttuysa, tek bir neden sonuç ilişkisi bulduysa veya bulamadıysa öğretmen doğru cevabı vermeden sorularıyla öğrenciye yardımcı olmalıdır (Orlich vd., 1980). Açık uçlu ASDÖ’de sınırlayıcı faktörler öğrencilerin spontanlığı ve yaratıcılıklarıdır. Öğretmen kitapların dışında güncel hayattan birçok farklı aktivite planlayabilir.

2. ARAŞTIRMA SORGULAMAYA DAYALI ÖĞRENMEDE BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ

“ASDÖ öğrencilerin, bilim insanının doğal ortamda nasıl çalıştığını anlamalarını, aktiviteler sırasında bilimsel fikirleri anlamayı ve bilgilerini artırmayı sağlar” (NRC, 1996, p.23).

Öğrencilerin bilimsel süreç becerileri kazanmaları için 1960'lı yıllardan itibaren müfredatlarda değişikliklere gidilerek laboratuvar etkinlikleri fen öğretiminin merkezinde yer almaya başlamıştır. Bilimsel süreç becerilerinin fen eğitiminin her düzeyinde müfredatlar da yer alması birçok eğitimci tarafından dikkate alınmıştır (Schwab, 1962; Gagne,1965; Renner 1966; Herron, 1970, NSTA, 1971; Okey,1972; Padilla,1980; Deboer,1991; AAAS,1993; NRC,1996). Birçok ulusal fen programlarında bilimsel işlem becerileri fen derslerinin temel amacı olarak alınırken başlangıçta aktiviteler özellikle laboratuvar çalışmalarının bu beceriler doğrultusunda verilmesi öngörülmüştür. 1980 yıllarda yapılan çalışmalarda gösteri deneyleri, anlatım yöntemleriyle yapılan geleneksel derslerle, öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleşen, deneylerin yapıldığı öğrenci merkezli dersler karşılaştırılmıştır. Öğrenci merkezli yapılan derslerin sonucunda bilimsel süreç becerilerinin öğrencilerde yüksek düzeyde kazanıldığı tespit edilmiştir (Curbelo, 1985; Awoidi, 1984; Ohanenye, 1986).Bilimsel süreç becerilerinin basamakları da tarihsel süreçte ülkelere ve yapılan çalışmaların sonuçlarına göre değişikliklere uğramıştır. Bu değişiklikler, bilimsel süreç becerilerinin basamak sayısı, süreçlerin temel ve bütünleştirici olarak ayrılması ve becerilerin öğrencilerin bilişsel gelişimlerine göre tanımlanmasıdır.

1993 yılında Proje 2061 (AAAS) de bilimsel süreçlere benzer olarak değerler ve tutumlar, ölçüm ve kanıtlar, iletişim becerileri olarak 3 ana kısımda yer verilmiştir.1997 de Ulusal fen eğitimi standartlarında (NSES), bilimsel süreç becerileri soru sorma, planlama ve düzenleme, veri toplama, verileri kullanma, verileri inceleme ve açıklama, bilimsel araştırmayı planlama olarak belirtilirken, CSF (California State Framework) tarafından gözlem, açıklama, karşılaştırma, sıralama, sınıflandırma, ilişkilendirme, sezdirme, uygulama olarak belirtilmiştir. Arslan (1998) de bilimsel süreç becerilerini; gözlem yapabilme, açıklama yapabilme, tahmin yapabilme, soru sorabilme, araştırma yapabilme, iletişim kurabilme, planlayarak üretebilme, yeni fikirlere açıklık, öğrenmeye meraklı oluş, gerçekliklere oryante olabilme, kanıtlara saygı duruş, kanıtların ışığında düşüncelerini geliştirmeye istekli oluş, eleştirel düşünebilme, öğrenme sürecinde risk alabilme, görüşlerini savunabilme, başkalarının görüşlerini savunabilme olarak sıralamıştır. Friedl ve Koontz (2001) de analiz etme, sınıflandırma, veri toplama, karşılaştırma, açıklama, değişkenleri kontrol etme, gösterme, tanımlama, hesaplama, sonuç çıkartma, değerlendirme, deneme, teori oluşturma, genelleme, verileri grafiğe dökme, sezme, ilişkilendirme, yorumlama, ölçme, gözlemlenme, tahminde bulunma, soru sorma, verileri kaydetme, kanıtlama şeklinde sıralamışlardır.

2000 yılında gerçekleştirilen Amerikan Ulusal Fen Standartlarında bu sorunlar dikkate alınmış ve bilimsel süreç becerileri ASDÖ becerilerinin içine alınmıştır. ASDÖ'de "öğrenci aktiviteleri gerçekleştirirken aynı zamanda fen kavramlarını öğrenmeli, eleştirel düşünmeyi ve becerilerini geliştirmelidir" (NSES,2000, s.1-2). Buna göre standartlarda bilimsel işlem becerileri ve fen kavramlarını anlama becerileri, ASDÖ becerileri başlığında her düzeye göre belirlenmiştir(NSES, 2000). Öğrenciler bilim insanının nasıl çalıştığını model olarak aldığı bilimsel ASDÖ becerilerini geliştireceklerdir (Bybee, Scotter, 2007). Bu beceriler anaokulundan lise son sınıfa (12) kadar belirtilirken becerilerini düzey artkça kompleksleştiği görülür. Bu beceriler 5-8 düzeyinde;

- a. Bilimsel araştırma ile cevaplanabilecek sorular sorma
- b. Bilimsel araştırma planı yapma
- c. Kitap ve diğer kaynaklardan veriler toplama, verileri yorumlama
- d. Tanımlar, açıklamalar, tahminler, modeller geliştirme
- e. Kanıtlar ve olaylar arasındaki ilişkiyi kurarken eleştirel ve mantıksal düşünebilme
- f. Alternatif açıklamalar ve tahminleri analiz etme
- g. Bilimsel işlemleri gerçekleştirme
- h. Araştırmanın her basamağında matematiği kullanma olarak verilmiştir.

2018 yılında yenilenen Fen Bilimleri dersi öğretim programında ise BSB sadece öğretim programına özel becerilerde “bilimsel süreç becerileri, gözlem yapma, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi bilim insanlarının kullandıkları becerileri kapsar” şeklinde yer almaktadır (MEB, 2018, s.9).

Öğrenci merkezli olan ASDÖ'nin bilimsel süreç becerilerinin kazanılmasını sağladığı birçok araştırma ile tespit edilmiştir (Samarapungavan, Mantzicopoulos & Patrick, 2008; Di-pasquale, Mason & Kolkhorst, 2003; Krantz, Barrow, 2006). Ancak bazı çalışmalarda bilimsel süreçlerin kazanılmadığı sonuçları da elde edilmiştir. Bu sonuçların nedenleri olarak, aktivite ve deneysel uygulamalar sonucunda öğrencilerin fen kavramlarını öğrenmediği ve süreç becerilerinde belirtilen bazı kriterlerin öğrencilerin yaşa bağlı bilişsel gelişmelerine uygun olmadığıdır (Germann, Aram, Burke, 1996; ak, Key, Bryan, 2001). 11 yaşındaki öğrencilerde gözlem yapma, verileri kaydetme, tek bir değişkeni tanımlayabilme yeteneğine sahipken verilerden anlamlı bir grafik oluşturma, birden fazla değişkenle doğru deney düzeneği kurmada başarısız oldukları belirtilirken (Duggan, Johnson & Gott, 1996). Mertz (1995), küçük yaş grubundaki öğrencilerin sentez düzeyinde zorlandıklarını, yapacağı deneyin amacını anlamayan, deney yapma deneyimi olmayan öğrencilerin ASDÖ'de motive olamadıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin bilim insanından farklı olarak ASDÖ aktivitelerini yapmada farklı amaçları olduğu, farklı anlamlar yüklediği ve farklı motivasyona sahip olduklarını belirtmişlerdir (Rath & Brawn; 1996). Keys (1998), öğrencilerin deneysel araştırma yerine kitaplardan araştırma yapmayı tercih ettiklerini, bu bağlamda yapılacak aktivitelerin sorusu, amacı ve verilerinin öğrencilerde keşfetmeye motive edecek şekilde planlamasının önemini açıklamıştır. Bazı öğrencilerin deney kurmada başarılı iken, verileri kaydetmede başarısız olabildiği bir öğrencinin tüm becerileri bir arada öğrenemediği, bazen becerilerin öğrencilerin düzeyine uygun olmaması veya daha önce hiç karşılaşmamaları olarak belirtilmiştir (Wilke & Straits, 2005; Smith, Sheppard, Johnson, & Johnson, 2005). Wilke & Straits (2005) kavramlarla harmanlanmış ASDÖ uygulamalarının bilimsel süreç becerilerinin kazanılmasında daha etkili olacağını savunmuştur. Bununla birlikte ASDÖ'nin etkinliklerle öğrenilmesinin tek başına yeterli olmadığı ASDÖ içinde yer alan özelliklerinin açıkça öğretilmesi gerektiği savunulmuştur (Lederman, Lederman, Bartos, Meyer & Schwartz, 2014).

Bu çalışmada, ASDÖ uygulamaları çimlenme, fotosentez ve solunum konularındaki kavramları içerecek şekilde güncel hayatta ilişkilendirilmiş soru, sorunun çözümünü bulabilmelerine yardımcı olacak bilgilerin araştırılması, öğrenciler tarafından oluşturulan hipotezlerin test edilmesi için deneylerin tasarlanması, deney uygulamalarında değişken faktör, kontrol grubu, deney grubu, bağımsız değişken, bağımlı değişken gibi kavramların yer alması, veri toplama, verileri toplamının farklı yöntemlerle olabileceği, verilerin analiz edilmesi, deney raporlarının yazılması ve deney sonuçlarının kanıtlarla sunulmasını içeren etkinlikler kavramlarla harmanlanmış olarak gerçekleştirilmiştir.

3. ARAŞTIRMA SORGULAMAYA DAYALI ÖĞRENME VE KAVRAMSAL DEĞİŞİM

Yaşantı sürecindeki deneyimlerimiz sonucunda iki veya daha fazla varlığı ortak özelliklerine göre bir arada gruplayıp diğer varlıklardan ayırt ederek zihnimizde bir düşünce biçimi olarak depolarız. Bu düşünce birimlerine kavram denir (Çepni; 2005). Öğrenciler ve yetişkinler doğa hakkında bilimsel gerçeklerden farklı birçok alternatif kavram geliştirdiler (Osborne & Fleyberg, 1985). Çocuklar kavramları birçok kaynaktan öğrenir. Bunlar akranları, aileleri, tiyatro, sinema, müze, televizyon, hayvanat bahçesi, öğretmenleri, sınıf arkadaşları, okul kitapları olarak sıralanabilir. Çocuklar dünyayı kendi deneyimleri ile tanıyarak zihinlerinde gerçek bilimsel düşüncelerde farklı bir düşünce süreci oluştururlar. Öğrenci deneyimlerle kazandığı birçok kavramla sınıfa gelirler. Öğrencilerde var olan bu

kavramlara alternatif kavramlar, yanlış kavramlar olarak tanımlanmakta ancak Wandersee, Mintzes, Novak (1994) alternatif kavramlar teriminin kullanılmasını önermişlerdir. Daha önce sınırlı bir ortamda doğru olan bir kavram, ortam genişletildiği zaman rahatlıkla kavram yanlışlığına dönüşebilir. Kavram yanlışlığı öğrenmeye engel oluşturan kavramsal engeller anlamında kullanılırken "Hata", yanlışlıklar olarak ele alınmaktadır (Baki & Bell, 1997; Ubuz, 1999). Kavram yanlışlıkları, öğrencilerin yanlış inançları ve deneyimleri sonucu ortaya çıkan davranışlar ve deneyimler sonucu oluşmuş bilimsel gerçeklere aykırı olan ve bilim tarafından gerçekleştirilmiş kavramların öğretilmesi ve öğrenilmesini engelleyici bilgiler olarak tanımlanmaktadır (Çakır ve Yürük, 1999; Baki, 1999). Piaget'in görüşüne göre, kavram yanlışlıkları bir yapı gibidir ve birbiri üzerine eklenir. Kavram yanlışlıkları bilgi eksikliğinden oluşan bir boşluk gibi başlar. Bu boşluk öğretmen tarafından verilen niteliksiz öğretim öğrencilerin var olan bilgileri ve karşı karşıya kalınan deneyimlerle rastgele dolar. Öğrenci tarafından rastgele boşluk doldurma ile elde edilen bilgiler hiç şüphesiz bir yere kadar başarılıdır ama bir noktadan sonra bu olay karşımıza kavram yanlışlığı olarak ortaya çıkar (Rowell, Dawson & Lyndon, 1990). Kavram yanlışlıklarının giderilmesi ve anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için, mevcut bilgilerin gözden geçirilmesi ve yeni bilgilerle uyum sağlamak amacıyla bu yanlış bilgilerin değiştirilmesi gerekir. Bu süreç, kavramsal değişim süreci olarak adlandırılmaktadır. Kavramsal değişim yaklaşımı, öğrencilerin kavram yanlışlıklarından, yani bilimsel olmayan bilgilerinden, bilimsel olarak doğru kabul edilen bilgilere geçiş yapabilmeleri konusunda öğrencileri cesaretlendiren, alternatif bir yaklaşımı temsil etmektedir ve Piaget'in özümleme, düzenleme ve dengeleme ilkeleri üzerine kurulmuştur. Posner, Strike, Hewson & Gertzog, (1982) tarafından geliştirilen kavramsal değişim yaklaşımına göre, kavramsal değişimin gerçekleşme süreci iki aşamada ele alınabilir. Bunlardan ilki öğrencilerin mevcut bilgilerindeki, diğeri ise karşılaşılan yeni bilgilerdeki düzenlenmeler ile ilgilidir. Birinci aşamada, öğrenciler karşılaştıkları yeni bir problemin çözümünde mevcut bilgilerinin yetersiz olduğunun farkına varmaları gerekmektedir. Mevcut kavramların yetersizliği hissedildiğinde öğrencinin önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında bir uyumsuzluk ve bunun sonucunda da bir nevi zihinsel çatışma meydana gelecektir. Bu uyumsuzluk neticesinde öğrenci kendisini kavramsal değişime hazırlayacaktır (Geban, Canpolat, Pınarbaşı & Bayrakçeken, 2004). Eğer öğrencinin var olan kavramların yanına yeni kavramlar eklemek istiyorsak yeni kavramların, anlaşılır, anlamlı, akla yatkın, ilgi çekici, sonuç veren açıklanabilen olmasına dikkat edilmelidir (Posner, 1982). Yeni kavramlar verilirken öğrencilerin büyük veya küçük gruplar halinde öğretmenle ve grup arkadaşları ile problem ve çözümü hakkında tartışması sağlanmalı, kavram yanlışlıklarını tespit etmek için öğretmenin sorular sorması, birçok kavram yerini bir kaç kavramın derinlemesine verilmesi gerektiği, yanlış kavramların doğrusunu açıklayan geri bildirimlerin sunulması tavsiye edilmektedir (Ormrod, 1999).

Öğrencilerde kavram yanlışlıklarının oluşma nedenleri ise; öğretmenlerin birçok konuda kavram yanlışlığına sahip olması (Bradley & Mosimege, 1998), birçok kitapta kavram yanlışlıklarının olması (Richard, 1989), soyut kavramların öğrenciler tarafından tam anlaşılabilmesi (Osborne & Cosgro, 1983; Bell, 1985; Marek, 1986), konu içeriklerinin yanlış düzenlenmesi, müfredatta konu sıralamalarının uygunsuzluğu, konudaki kavramların öğrencinin bilişsel düzeyine uygun olmayışı, günlük yaşamdan çok okullarda kullanılan kavramlar olması olarak sıralanabilir (Nakipoğlu, 2006).

Kavram yanlışlıklarının giderilmesi ile ilgili yapılan çalışmaların sonucunda birçok farklı yöntemin bu yanlışlıkları gidermede kullanılabileceğini göstermektedir. Olson (2001), kavram yanlışlıklarını gidermede öğrencilere açıklayıcı resimler vermeyi önerirken, Ayersman'ın (1996) yaptığı çalışma ile etkileşimli multimedya ve görsel malzemeler kullanılarak yapılan derslerde, öğrencilerde bilginin yapılandığı, derinlemesine öğrenmenin sağlandığı, kavramlar ve kavramsal sistemlerin öğrenilmesinde öğrenciye yardımcı olduğu, bilgi transferi ve üst düzey bilişsel aktiviteleri gerçekleştirebildikleri, öğrenciler arası ve

öğretmenle öğrenciler arası tartışma, işbirliği içinde olma ve öğrencinin aktif olarak katılımını sağlayarak kavramların öğrenilmesini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Fen kavramlarının öğrenilmesinde ve kavram yanlışlarının giderilmesinde; derse öncelikle kelimelerden çok aktivitelerle başlanması, öğrenciler açıklama yaparken öğretmen kavramlara dikkat çekmesi bunun için sorular sorulması, açıklamalar yapması, basit sunumlar yapması, aktivitelerin herhangi bir yerinde veya sonunda mutlaka kavramların öğretilmesi gerektiği ve kavramların sık sık tekrar edilmesinin önemini belirtmişlerdir (Trowbridge, Byee & Powell, 2004; Ekborg, 2003). Kavram yanlışlarının giderilmesinde öğrencinin derse karşı olan tutumu ve sosyal uyarıcıların bilişsel uyarıcılardan daha etkili olduğu (Leach & Scott, 1999; Hewson, 1981), öğrenme döngüsü ile yapılan çalışmaların kavram yanlışlarını gidermede (Krantz, Barrow, 2006; Balcı, Çakıroğlu & Tekkaya, 2006; Wilder & Shuttlesworth, 2005) ve kavram öğrenimini sağladığı birçok çalışmada belirtilmiştir (Atkin & Karplus, 1962; Renner, Abraham & Birnie, 1998; Lawson, 1995; Blank, 2000; Ateş, 2005).

ASDÖ uygulamalarında kavram öğrenimi ve kavram yanlışlarının giderilmesinde özellikle laboratuvar etkinliklerinin sonucunda öğrencilerin bilgi düzeylerinin arttığı ifade edilmiştir (Bryant, 2006). Luckie, Maleszewski, Loznak & Krha (2004), çalışmalarının başlangıcında öğrencilerin deneylerle ilgili görüşleri negatif olmasına rağmen, ASDÖ uygulamalarında deney sayısı arttıkça birçok biyoloji kavramını laboratuvarından öğrendiklerini tespit etmiştir. Roth ve Garnier (2006) yaptığı araştırmada, TIMSS(1999) sonuçlarını kullanarak yaptıkları çalışmada Çekoslovakya, Japonya, Avustralya, Hollanda ve Amerika'daki fen dersleri karşılaştırılmış ve ASDÖ'nin sadece aktivitelerle sınırlı kalmasının öğrencilerin kavramları öğrenmesine yetmediği tespit edilmiştir. Ayrıca, ASDÖ'de laboratuvar deneylerinin kavramlarla harmanlanması gerektiği ve öğrencilerin eski bilgilerini hatırlarken, duyarına sahip olmayı, yeteneklerini geliştirme tanıma fırsatı bulacağını açıklanmışlardır (Wilke, Straits, 2005). Kavramlar tanımla öğretilebilecek bilgi parçaları değildir. Bu nedenle kavramların öğretimi konusunda yapılan en önemli hatalardan birisi kavramların sadece tanımla öğretilbileceğine inanılmasıdır (Robertson, 2006). ASDÖ olduğu gibi öğrencilerin kendi hipotezini kurma ve bu hipotezlerini test etmeleri sağlanırsa ve kavramlar somutlaştırılarak öğretilmeye çalışıldığında kavram gelişimini sağlamak kolay olmaktadır. Çepni (2005), Çakar Özkan & Bümen (2014) 7.sınıflara 10 haftalık ASDÖ etkinliklerinin yapıldığı deney grubunda kontrol grubuna göre kavram öğreniminde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Birçok çalışmada ASDÖ uygulamalarının fen kavramlarının öğrenilmesini sağlamadığı şeklinde yorumlar mevcuttur. Ancak bu problemin temeli ASDÖ 'nin tam olarak anlaşılması yatmaktadır. Chaney (1995), Darling-Hammond (2000), Druva ve Anderson (1983) öğretmenlerin kavram bilgisi yeterliliği ile öğrencilerin kavramları öğrenmesi arasında pozitif bir korelasyon olduğu tespit ederken, Ingersoll (2003) ise Amerika'daki fen öğretmenlerinin % 42 sinin master derecesine sahip olduğunu vurgulayarak başarısızlığın temelinde öğretmenlerin çok fazla sayıda sınıfı olması ve hazırlık için yeterli zaman bulamadıkları belirtilerek farklı bir durumu ortaya koymuştur. Mayer (2004) 4.sınıf öğrencilerinde fen derslerinde açık uçlu ASDÖ (dersler sadece etkinlikler şeklinde işlenmiş) uygulamalarının fen kavramlarının öğrenilmesinde yetersiz kaldığı, bunun için kavram içerikli uygulamaların benimsenmesi gerektiğini belirtmiştir. ASDÖ uygulamalarının okumayla birleştirildiğinde fen kavramlarının daha iyi öğrenildiği (Romance & Vitale, 2005; Hapgood, Palincsar, 2005), model tabanlı ASDÖ ile öğrencilerin kendi yaptıkları modellerle, tartışarak, sorgulayarak, kavramları derinlemesine öğrendikleri (Windschitl, Thamsen & Braaten, 2007), uygulamaların bilgisayar, teknoloji kullanılarak yapılmasının ASDÖ uygulamalarının fende kavramsal ve işlemsel öğrenmeyi kolaylaştırdığı belirtilmiştir (Wenglinsky, 2005; Akerson & Dickinson 2003; Saul, Munford Crawford, Friedrichsen & Land, 2002; Edelson, 2001).

Bu araştırmanın uygulama konusu olan fotosentez ve solunum konularındaki kavram yanlışlarıyla yapılan çalışmalarda ise, Roth (1991), öğrencilerin fotosentez kelimesini bilmediği ancak birçok doğru ya da yanlış fikirlerinin olduğunu tespit etmiştir. Birçok öğrenci bitkilerin besinlerini topraktan aldığını belirtmiştir. Solunum kavramındaki yanlışların sebepleri olarak; Sanders & Cramer (1992) solunum kavramını sindirim, besinlerdeki enerji, fotosentez konularıyla bağlantı kuramamaları, Seymour & Longden (1991) öğrencilerin solunumu nefes alıp vermeyle aynı olduğu yanlışlığına sahip oldukları ve beyinlerinde yer eden solunum akciğerde olduğu ön bilgisini değiştirmenin güç olduğunu belirtmiştir. Barras (1984) kitaplarda bir kavram için birçok terim kullanılmasının kavram yanlışlarını artırdığını örneğin iç solunum, dış solunum, oksijenli solunum oksijensiz solunum gibi. Stavy, Eisen, ve Yaakobi (1987) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim 8.sınıfındaki öğrencilerin % 66'sı ve 9.sınıf öğrencilerinin % 60'ı fotosentezi solunumun bir türü olarak gördükleri, % 40'nın bitkilerin solunum yaptığını bilmedikleri tespit edilmiştir. Alparslan, Tekkaya ve Geban (2003) lise 3 sınıf düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada solunum nefes alıp verme olarak tanımlanmış, hayvanların sürekli, bitkilerin sadece gece solunum yaptığı, bitkilerde gündüz yapılan solunuma fotosentez denir ve solunumun gerçekleştiği yer olarak trake, lentisel, solungaç cevapları verilmiştir. Fotosentez ve solunum konularının öğrenciye veriliş sıralaması hakkında birçok tartışma yapılmış bazı öğretmenlerin moleküller düzeyden başladıkları bazı öğretmenlerin ise ekosistem konusundan giriş yaparak verdiği görülmüştür. Tavsiye edilen sıralama ise biyosfer, ekosistem, popülasyon, hücresel ve moleküller fotosentez, solunum kavramlarıdır (Hazel & Prosser,1994).

Bu çalışmada, ASDÖ rehberi ve açık uçlu uygulamaların kavramlarla harmanlanmasından oluşan deneylerle fotosentez ve solunum konularındaki kavramların öğrenilmesinde etkisi karşılaştırılmıştır.

4. 5 E ÖĞRENME MODELİ

Öğrenme döngüsü 1960 yılında Amerikan ulusal fen programının ilköğretim müfredatına yer aldığı 3 basamaktan oluşmaktadır. Bunlar öğrencinin bilgisini yapılandırdığı deneyler yapma aşaması keşfetme, kavramların tanımları ve isimlerin geleneksel yöntemle verildiği kavram girişi ve kavram uygulaması iken giriş, keşfetme, açıklama, geliştirme ve değerlendirme olarak 5 basamak şeklinde geliştirilmiştir.

- Giriş (Engage): Öğretmen öğrencilerin ön bilgilerini, bildikleri kavramları ve yanlış kavramları tespit eder. İdeal olan öğrencilerin kendi deneyimleri doğrultusunda çevresindeki nesnelere, olaylar, organizmalar hakkında orijinal sorular sormasıdır (AAAS, 1993). Sınıf içinde ise öğretmen öğrencilere rehber olacak ve bilimsel çalışma yapacakları nitelikte sorular hazırlamalıdır. Öğretmen, öğrencilerin veri toplayabilecekleri, gözlem yapabilecekleri, bilimsel bilgileri kullanabilecekleri sorular sorarak araştırmaya dayalı öğrenme ruhunu destekler (NRC,1996). Öğretmen zihinsel farklılıklar yaratarak veya gerçek yaşamla bağlantı kurarak öğrencileri motive eder (Bass, Contant& Carin, 2008). Konu ile ilgili sorular sorular öğrenmeyi sağladığı gibi öğrencilerin grup olarak deneyebileceği yeni sorulara olanak sağlaması, konuyu bilmeden cevaplayamayacakları açık uçlu sorular olmasıdır (Krajcik, Czerniak, Berger, 2002). Öğrencilerin ilgisini artırmak için bu soruları çelişkili olaylardan seçebiliriz. Örneğin "Suyun -15 °C de eridiğini görürseniz ne düşünürsünüz? ", "Su yer çekimine zıt akar mı?". Sorular öğrenci düzeyine uygun ve konula ilgili açık uçlu olmalıdır. Örneğin osmoz konusuyla ilgili " Sebzeleri nasıl uzun süre taze tutabiliriz?
- Keşfetme (Explore): Öğrenciler bir çok formda araştırma yapabilir. Küçük yaş gruplarındaki sınıflarda öğrencilerden organizmalar veya nesnelere sınıflandırarak, tanımlar yapmaları beklenir (Lowery,1997).Küçük yaşlardaki öğrencilerde var olan

doğal meraklar, onların gözlem yapmalarına, karşılaştırma yapmalarına, çevrelerinde nesnelere aramalarına neden olur. 4. ve 5.sınıflarda ise çocuklar deneysel çalışma yapmaya güdülmüştür. Bunlar soruların cevabını araştırmaya, deneylerdeki bilgileri toplamaya ve mantıksal sonuç bulmaya yöneliktir. Deneysel çalışmalarda kontrollü deneyler ve sergiler (pano) önemli bir kısmı oluşturur. Kontrollü deney ve araştırmalarda öğrenci sadece bir değişken üzerinde çalışırken diğer değişkenleri sabit tutar. Araştırmaya dayalı öğrenme çalışmalarında kontrollü deney çalışmaları çok dikkat edilerek alt düzey sınıflarda verilebilir. Öğrenciler bu çalışmaları yaparak nasıl gözlem yapılacağını öğrenir, bağlama, kesme, dökme gibi el becerilerini geliştirir. Başlangıçta basit araçlarla yapılan çalışmalarda, cetvel, termometre, saat, terazi kullanma gibi beceriler kazanırken, daha sonraları mikroskopla canlılar ve nesnelere detaylı görüntülerini elde etmeyi öğrenirler. Ayrıca bilgisayar ve hesap makinesi kullanmaya başlar (Bass, Carin & Contant,2008).

- c. Açıklama (Explain): Toplanan verilerin yorumlandığı basamaktır. Yorumlama, elde edilen veriler, sonuçları yapılandırma, tahmin etme, açıklama yapma, dünya hakkında duyarlılık kazanmaya kadar uzanır. Öğretmen, öğrencilerin kendi yapımları gereken açıklamaları veya bilgileri doğrudan vererek öğrencilere destek olmaktan kaçınmalıdır. Bununla birlikte küçük yaş gruplarında öğretmenin, öğrencilere tanımlar, kavramlar, deneysel işlemler ve bilimsel prensipleri vermesi gerekir.
- d. Derinleştirme (Elaborate):Eğer ASDÖ sonucunda öğrenme gerçekleşti ise öğrenci öğrendiği bilgileri yeni durumlara ve problemlere transfer edebilmeli veya uyarlamalıdır (Bransford, Brawn,Cocking,1999).Öğrenciler derinleştirme aşamasında geliştirilen, eklenen soruları açıklar. Yapılandırmış oldukları bilgi ve becerileri ki bunlar; sınıflandırma yapma, tahminde bulunma, ilişkilendirme, kanıt toplama, araştırma yapma, açıklama yapma kullanırlar. Öğrenciler kendi çalışmalarını ve diğer çalışma sonuçlarını analiz eder, eleştirir, tartışır. Öğrencilerin kazandıkları yeni deneyim ve bilgilerini yeni durumlara uyarlayarak öğrenmeleri sürekli yapılandırılır.
- e. Değerlendirme (Evaluation): Öğrencilerin neyi öğrendiği veya öğrenmediğinin ölçüldüğü basamaktır. Ölçümler aynı zamanda ders planını ve öğrenme metodunu geliştirmek için gereklidir. Anahtar sorular sorarak, gözlem yaparak, performansları ve ürünlerini yargılayarak, birçok şekilde düzenlenmiş ölçüm araçları kullanarak öğrencilerin yanlış öğrendiği kavramların öğrenmelerine nasıl etkilediği, yeni durumlarda öğrendiklerini nasıl uyguluyorlar tespit edilir. Tüm bu bilgiler öğretmenin yeni ünite-deki kararlarının temelini oluşturur (Bass, Carin & Contant,2008).

Bu çalışmanın amacı, rehberli ve açık uçlu ASDÖ modellerinin 5 E öğrenme döngüsü kullanılarak 8. sınıf öğrencilerinde, bilimsel süreç becerileri ve fotosentez ve solunum kavramlarını öğrenmelerine etkilerini incelemektir.

Bu araştırmanın problemi; Araştırmaya dayalı öğrenme modelinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde fotosentez ve solunum kavramlarını öğrenmelerine ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine etkisi var mıdır?

ASDÖ ile ilgili yapılan çalışmalarda bilimsel süreç becerileri ve kavram öğrenimi incelenmiş ancak yeterli düzeyde rehberli ve açık uçlu ASDÖ uygulamaları karşılaştırmalarına yer verilmemiştir. Bu nedenle, bu araştırmanın problemi, öğrencilerin geleneksel deneylerden farklı olarak araştırarak, düşünerek, tartışarak bilimsel yöntemleri kullanarak yaptıkları deneylerle fotosentez ve solunumla ilgili kavramları öğrenmeleri ve bilimsel süreç becerilerini kazanmaları açısından önemlidir

YÖNTEM

Araştırma deneysel bir çalışma olup, araştırmacının gözlem ve uygulamaları sürecinde kontrol ve deney gruplarında ASDÖ etkilerinin tespit edilmesi amacıyla "Ön test -Son Test Kontrol Gruplu Deneme Modeli " kullanılmıştır (Karasar, 1999; Erdoğan, 2003). Bir araştırmanın deneme sayılabilmesi için üç koşulu karşılaması gerekmektedir. Bunlar; denemeci değişkenleri değiştirebilmeli, değişimler kontrollü olmalı ve denemeci durumu değiştirmesinin etkisini gözleyebilmelidir (Karasar, 2005). 8. sınıfa devam eden seçkili örneklem yöntemiyle seçilen 72 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Lederman (2002) ASDÖ'yi soru sorma, gözlem yapma, ölçme, yorum yapma, verileri analiz etme becerileri kazanma ve tüm bu becerileri öğrendikleri bilgilerle eleştirel düşünerek neden sonuç ilişkisi kurarak yapılandırmaları olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini öğrenip uygulayabilmesi ASDÖ'nin laboratuvar çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla, ASDÖ 'nin bilimsel süreç becerisine etkisinin incelendiği çalışmada, ölçek olarak orijinali Burns, Okey ve Wise (1985) tarafından geliştirilen, Türkçe 'ye çevrili ve uyarlanması ise Geban, Aşkar ve Özkan tarafından (1992) yapılan BSB testi ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Kavram öğrenmede en önemli faktörlerden birisi de öğrencilerin geçmiş yaşamlarında oluşturdukları ön bilgilerdir. Bu ön bilgilerin ortaya çıkarılması öğretimi organize edecek olan öğretmene önemli kolaylıklar sağlayabilir (Çepni,2005). Daha önce yapılan çalışmalarda ön bilgi testinin başarıya katkı sağlamadığı birçok araştırmacı tarafından tespit edilmiştir (Anderson, Sheldon, Dubai, 1986, McAdaragh, 1981) Ancak ön bilgi testinin ASDÖ de dersin ve aktivitelerin planlanmasında önemli olduğu Johnson ve Lawson (1997) tarafından belirtilmiştir. Kavram testi fotosentez ve solunum olmak üzere iki kısımdan ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Sorular araştırmacı tarafından literatürden (Özay ve Öztaş, 2003; Bradley, Mosimege, 1998; Stavy, Eisen, ve Yaakobi, 1987; Alparslan, Tekkaya ve Geban, 2003) ve öğretmenlik deneyimlerinden yararlanılarak ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde, değerlendirme tekniği Abraham ve arkadaşları (1992) tarafından yapılan; Bayram ve arkadaşları(1997) tarafından geliştirilen "Temel Fen Kavramlarının Anlaşılma Düzeylerinin Saptanması" adlı araştırma tekniğinden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara göre; soru cevaplandırılmamış ise 0 puan, bilimsel olarak kabul edilemeyecek yanıt veya açıklama için 1 puan, yanıt doğru ancak açıklama yetersiz ise 2 puan, cevap ve açıklama doğru ise 3 puan verilmiştir.

Örnek sorular:

1. Bitkiler ne zaman solunum yapar?
2. Tüm canlılar solunum yapar mı?
Evet.
Çünkü;.....
Hayır.
Çünkü;.....
3. Kloroplast ile klorofil aynı yapı mıdır? Aralarında fark varsa belirtin?

Araştırmanın uygulama kısmında kavram ön testi değerlendirme sonuçlarından elde edilen ön bilgi düzeyleri ve kavram yanlışlarına göre ASDÖ'nin tanıtılması ve ön pratik yapmaları için (bilimsel süreç becerilerini deneyimleme, grup çalışmasının pratiği amacıyla her iki deney grubuna çimlenme konusunda 5 E modelinde açık uçlu ASDÖ kavramlarla harmanlanmış şekilde uygulanmıştır. Daha sonra deney 1 grubunda fotosentez ve solunum konusu teorik olarak verildikten sonra 5 E öğrenme döngüsüyle rehberli ASDÖ uygulamaları ve deney 2 grubunda teorik anlatım verilmeden açık uçlu ASDÖ uygulamaları gerçekleştirilmiştir (Tablo 1.) . Ders planları örnekleri ekte yer almaktadır. Öğren-

cilerin işbirliğine dayalı ASDÖ uygulamalarını gerçekleştirmek için gruplara ayrılması, görev tanımlamalarının verilmesi, ayrıca uygulamalar sonucunda değerlendirme olarak kullanılacak deney raporu ve sunum ölçeğinin başlangıçta verilmesi ve gruptaki bütün öğrencilere bu değerlendirme sonuçlarına göre aynı notun verileceğinin belirtilmesi çalışmadaki tüm öğrencilerin aktif katılımını amaçlamıştır (Deckert, Nestor, 1998; Luckie ve Luckie, Maleszewski, Loznak, & Krha diğ, 2004). Araştırmada; Kontrol ve deney gruplarının normal bir dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Kolmogorov-Smirnov uyum iyiliği testi kullanılmıştır. Rastgele seçilen bir örneklem verisinin tekdüze, normal veya poisson gibi belirli bir dağılıma ne kadar uyup uymadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov uyum iyiliği testi kullanılır (Akgül, 2005). Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda, belirlenen grupların normal bir dağılım gösterip göstermediği açıklanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi Fotosentez ve Solunum konuları ile ilgili, bilimsel süreç beceri, kavram testlerinin sonuçları incelenmiş ve ön test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla F testine ait olan ANOVA modeli uygulanmıştır. Aynı şekilde son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek içinde kullanılmıştır ANOVA grup ortalamaları arasındaki farkları araştırmak amacıyla kullanılır (Akgül, 2005). Varyans analizi farklı grupların birbirinden farklı olup olmadığını inceler. Ancak farklılığın hangi grup lehine olduğunu TUKEY testi ile tespit ederiz. Çalışmada bilimsel süreç becerileri testi, kavram yanılgıları testi sonuçlarının kontrol ve deney grupları arasındaki farklılığın hangi grubun lehine olduğunu tespit etmek amacıyla TUKEY testi yapılmıştır. Her grubun kendi içinde ön test ve son test puanları karşılaştırması ise t testi ile tespit edilmiştir. T testi ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Öztürk, 2005). Araştırmanın uygulaması öğretim programında belirlenen süre ile sınırlıdır.

Kontrol grubu	Geleneksel yöntem konu anlatımı Geleneksel yöntemle yapılan deneyler
	"Bilimsel çalışma yöntemleri nelerdir?" Soru- cevap yöntemiyle anlatım ve teorik uygulama.
Deney Grubu I (Rehberli ASDÖ 5 E Öğrenme Modeli)	"Bilimsel çalışma yöntemleri nelerdir?" DeneySEL uygulama; Çimlenme deneyleri Ünite konularının teorik olarak öğretmen tarafından soru-cevap ve düz anlatım yöntemiyle anlatılması Araştırma sorularının verilmesi Fotosentez ve solunum deneylerinin 5 E modeli ile gerçekleştirilmesi. Sunumlar ve deney raporlarının teslimi
Deney Grubu II (Rehberli Olmayan ASDÖ 5 E Öğrenme Modeli)	"Bilimsel çalışma yöntemleri nelerdir?" Soru- cevap yöntemiyle anlatım ve teorik uygulama. "Bilimsel çalışma yöntemleri nelerdir?" DeneySEL uygulama; Çimlenme deneyleri Araştırma sorularının verilmesi. Fotosentez ve solunum deneylerinin 5E modeli ile gerçekleştirilmesi. Sunumlar ve deney raporlarının teslimi

Tablo 1. Araştırmanın uygulama basamakları

5. BULGULAR

Bu bölümde önce ASDÖ' nin tüm grupların BSB daha sonra kavram öğrenimlerine etkilerinin karşılaştırma sonuçları verilecektir.

5.1. ASDÖ'nin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkileri

TEST	N	\bar{X}	s.s.	r	t	p
BSB Ön Test	20	46.10	19.92	16.05	0.232	0.819
BSB Son Test	20	45.50	18.60			

Tablo 2. Kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ön testi ve bilimsel süreç becerileri son test puanları arasındaki farkla ilgili ilişkili gruplar t testi sonuçları

Tablo 2'ye göre kontrol grubu BSB ön test puan ortalaması 46.10, son test puan ortalaması 45.50 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analizlere göre kontrol grubu ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t = 0.232, p > 0.01$).

TEST	N	\bar{X}	s.s.	r	t	p
Ön BSB	24	57.00	14.17	0.618	1.433	0.165
Son BSB	24	60.58	13.86			

Tablo 3. Deney 1 grubu öğrencilerinin BSB ön test – BSB son test testi başarı puanlarının ortalamaları

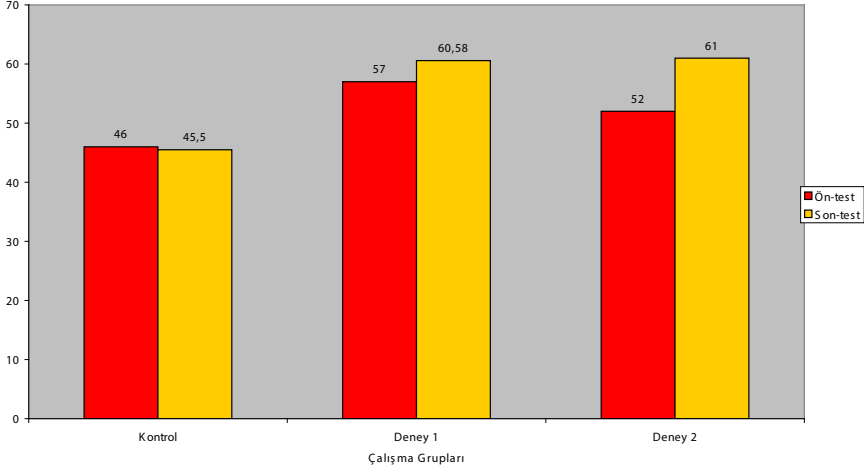
Tablo 3'de deney 1 grubu (Rehberli ASDÖ) BSB ön test puan ortalaması 57.00, son test puan ortalaması 60.58 olarak tespit edilmiştir. Ön test ve son test puanları arasında gerçekleştirilen t testi analizine göre, puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t = 1.433, p > 0.01$).

TEST	N	\bar{X}	s.s.	r	t	p
Ön-TEST	23	52.56	17.47	0.782	3.689	0.01
Son-TEST	23	61.00	14.94			

Tablo 4. Deney 2 grubu öğrencilerinin BSB ön test ve BSB son test puanları arasındaki farkla ilgili ilişkili gruplar t testi sonuçları

Tablo 4'de görüldüğü gibi deney 2 grubu (açık uçlu ASDÖ) BSB ön test puan ortalaması 52.56, son test puan ortalaması 61.00 olarak tespit edilmiştir. Deney 2 grubunun ön test ve son test puanları arasındaki değişimin belirlenmesine yönelik yapılan t testi sonuçlarına göre puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t = 3.689, p < 0.01$). Bu sonuçlara göre Deney 2 grubunda uygulanan açık uçlu ASDÖ modelinin bilimsel süreç becerileri kazandırmada daha etkin olduğu görülmektedir.

BSB Ön-test, Son-test Sonuçları



Şekil 1. Tüm grupların bilimsel süreç becerileri ön-test ve son-test karşılaştırılması

Açık uçlu ASDÖ uygulamalarının yapıldığı deney grubunun bilimsel süreç becerilerindeki ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark elde edilirken, rehberli ASDÖ uygulanan diğer deney grubunda anlamlı bir fark elde edilememiştir. Bu sonucun nedeninin kavramların doğrudan verilmediği ASDÖ açık uçlu uygulamalarının yapıldığı grupta öğrencilerin özellikle solunum konusunda rehberli ASDÖ grubuna göre birçok farklı problem üretip bunları deneylerle denemeleri veya kavramlara değil deneysel süreçlere daha çok odaklanmaları olabilir.

5.2. ASDÖ'nin Kavram Öğrenimine Etkileri

TEST	GRUP	N	X	ss	f	p
Ön	Kontrol	24	35,29	17,49	0,22	0,80
	Deney 1	21	36,90	15,15		
Test	Deney 2	25	33,40	19,97		

Tablo 5. Kontrol ve deney grupları öğrencilerin fotosentez kavram ön test puanları arasındaki farkla ilgili ANOVA sonuçları

Tablo 5'deki sonuçlara göre kontrol grubunun ön test ortalaması 35.29, deney 1 grubunun ön test ortalaması 36.90, deney 2 grubunun ön test ortalaması 33.40, olarak tespit edilmiştir. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($f= 0.22, p>0.05$).

TEST	N	X	ss	r	t	sd	p
Ön Test	25	18.08	8.46	-.13	-0.76	24	0.46
Son Test	25	19.68	5.29				

Tablo 6. Kontrol grubu öğrencilerinin solunum konusundaki kavram öğrenimi ön test-son test puanları arasındaki farkla ilişkili gruplar t testi sonuçları

Tablo 5 'de kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamasının 18.08 olduğu, solunum konusunun geleneksel yöntemle işlendikten sonra yapılan kavram öğrenimi son testin puan ortalamaları 19.68, olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön test ve son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmamasına rağmen ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine artış olduğu belirlenmiştir.

TEST	N	X	ss	r	t	sd	p
Ön Test	20	19.23	7.43				
Sontest	20	25.05	7.92	0.21	-2.98	19	0.00

Tablo 6. Deney I öğrencilerinin solunum kavram ön test-son test puanları arasındaki farkla ilgili ilişkili gruplar t testi sonuçları

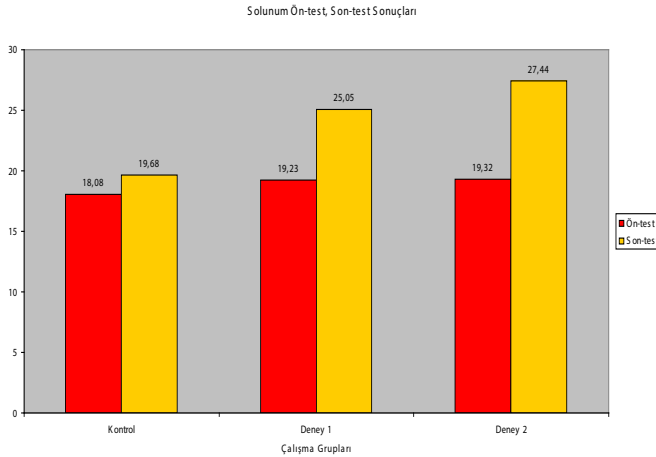
Tablo 6 da deney I grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamasının 18.95 olduğu, uygulamadan sonra yapılan solunum kavram son testin puan ortalamaları 25.05 olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere göre deney I grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t = -2.98$; $p < 0.05$).

TEST	N	X	ss	r	t	sd	p
Ön Test	25	19.32	10.33				
Son Test	25	27.44	7.46	0.63	-5.02	24	0.00

Tablo 7. Deney 2 öğrencilerinin solunum kavram ön test-son test puanları arasındaki farkla ilgili ilişkili gruplar t testi sonuçları

Tablo 7'de deney 2 grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamasının 19.32, solunum kavram son testin puan ortalamaları 27.44, standart sapmasının 7.46 olduğu görülmektedir. Deney II grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t = -5.02$).

Şekil 2. de çalışmaya dahil olan bütün grupların Solunum konusu ile ilgili başarı ön test ve son test sonuçları görülmektedir.



Şekil 2. Tüm Grupların Solunum Ön Test-Son Test Kavram Testi

Solunum konusundaki kavram öğreniminde kontrol grubunda anlamlı bir fark elde edilemezken deney gruplarında özellikle açık uçlu ASDÖ gerçekleştirildiği deney 2 grubunda

en yüksek oranda gerçekleştiği söylenebilir.

TEST	N	X	ss	r	t	sd	p
Ön Test	24	35.29	17,49				
Son Test	24	44.17	17,68	-0,085	-1,678	23	,107

Tablo 8. Kontrol grubu öğrencilerinin fotosentez kavram ön test-son test puanları arasındaki farkla ilgili ilişkili gruplar t testi sonuçları

Tablo 8’de kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamasının 35.29, fotosentez konusunun geleneksel yöntemle işlendikten sonra yapılan kavram son testin puan ortalamaları 44.17, olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t = -1,678$; $p > 0.05$).

TEST	N	X	ss	r	t	sd	p
Ön Test	21	36.90	15.15				
Son Test	21	55.76	19.21	0.18	-3.88	20	0.01

Tablo 9. Deney I öğrencilerinin fotosentez kavram ön test-son test puanları arasındaki farkla ilişkili gruplar t testi sonuçları

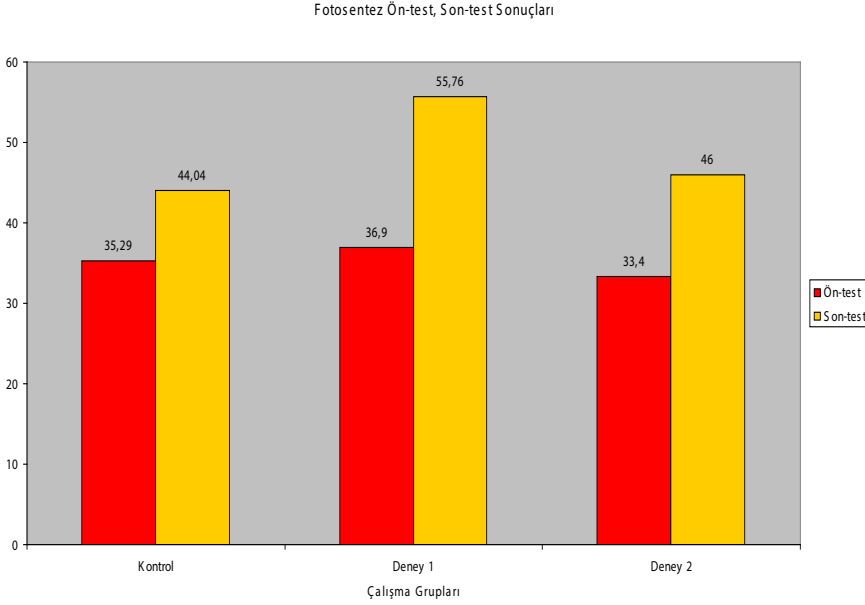
Tablo 9’da deney I grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamasının 36.90, uygulamadan sonra yapılan kavram son testin puan ortalamaları 55.76 olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucu Deney I grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t = -3.88$; $p < 0.05$).

TEST	N	X	ss	r	t	sd	p
Ön Test	25	33.40	19.97				
Son Test	25	46.00	19.80	0.64	-3.75	24	0.00

Tablo 10. Deney 2 öğrencilerinin fotosentez kavram ön test-son test puanları arasındaki farkla ilişkili gruplar t testi sonuçları

Tablo 10’da deney 2 grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamasının 33.40, sonra yapılan kavram son testin puan ortalamaları 46.00, olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere göre Deney 2 grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t = -3.75$; $p < 0.05$).

Şekil. 3 de araştırmaya katılan bütün grupların Fotosentez konusundaki açık uçlu sorulardan oluşan ön test ve son test kavram testi analiz sonuçları görülmektedir.



Şekil 3. Tüm Grupların Fotosentez Ön Test-Son Test Kavram Testi Karşılaştırması

Fotosentez konusundaki kavramların kontrol grubunda anlamlı düzeyde öğrenilmediği, deney 1 ve deney 2 grubunda anlamlı düzeyde öğrenmenin gerçekleştiği ancak fotosentez kavramlarının deney 1 grubunda daha üst düzeyde öğrenildiği Şekil 3 te görülmektedir.

Fotosentez Konusunda Kavram testinde Kullanılan Açık Uçlu Sorulardan Örnekler	Ön Testlerde Öğrencilerin Cevapları	Son Testlerde Düzeltilen Kavram Yanlışlıkları
Kloroplast ile klorofil aynı yapı mıdır? aralarında fark varsa belirtin?	-Her ikisinde aynı yapı -Kloroplast fotosentez yapar, klorofil ışık emer.	Klorofil fotosentez için gereken ışığı emer. Bazı canlılarda tek başına birçok canlıda kloroplastın içinde bulunur.
Yeşil bitkilerin tüm hücreleri fotosentez yapar mı? Evet Çünkü; Hayır, Çünkü;	Sadece yeşil yapraktaki tüm hücreler	Bitkinin yeşil olan kısımlarındaki yaprak, otsu gövdede bulunan kloroplastlı hücreler
Bitkilerde ağırlık artışının nedeni nedir?	Sudur. Mineralleri taşımak	Glikozdur, besindir. Besindeki hidrojenin kaynağı
Fotosentezde suyun işlevi nedir?	Enerji vermek Bitkiye enerji verir.	Havaya verilen oksijen kaynağı
Çimlenme sırasında besin nereden sağlanır?	Topraktan	Tohumdaki besinden

Çimlenme sırasında tohum hangi gazı kullanır? Niçin?	Karbondioksit, fotosentez yapması için	Oksijen, solunum yapmak için
Çimlenme sırasında hangi gaz üretilir?	Üretilmez oksijen	Karbondioksit
Çimlenme sırasında ışık gerekli midir? Niçin?	Gerekir, fotosentez yapması için	Hayır, çimlenme sırasında fotosentez yapılmaz solunum yapılır.
“Çimlenme için belirli bir sıcaklık gerekli midir?” sorusuna yanıt bulmaya çalışan bir öğrenci olsaydınız nasıl bir deney düzeneği kurgulardınız? Şekillerle çizerek açıklayabilirsiniz.	Çoğu boş bırakılmış veya Kontrol grubu içeren deney kavramı yok	Kontrol grubu içeren deney düzenekleri çizilmiş

Tablo 11. Çalışma gruplarında fotosentez konusunda en çok görülen kavram yanlışları ve çalışmadan sonra düzeltilen kavram yanlışlarına örnekler

Solunum Konusunda Kavram Testinde Kullanılan Açık Uçlu Sorulardan Örnekler	Ön Testlerde Öğrencilerin Cevapları	Son Testlerde Düzeltilen Kavram Yanlışlıkları
Hücreden hücreye ATP transferi yapılır mı?	Evet	Hayır, Her hücre kendi ATP'sini üretir.
Solunum bitkilerde hangi yapı veya yapılarda gerçekleşir?	Sadece yaprakta gerçekleşir.	ATP büyük molekül hücre zarından geçemez.
Bitkiler ne zaman solunum yapar?	Sadece gece	Tüm canlı hücrelerde gerçekleşir.
Besinlerdeki enerjinin temel kaynağı nedir?	Karbondur.	Sürekli solunum yapar.
Oksijensiz solunum denklemi yazınız.	Yanlış ya da boş bırakılmış.	Güneş ışığıdır.
Oksijensiz solunum hücrede nerede gerçekleşir?	Mitokondride	Etil alkol fermantasyon denklemi yazılmış.
		Sitoplazmada

Tablo 12. Çalışma gruplarında solunum konusunda en çok görülen kavram yanlışları ve çalışmadan sonra düzeltilen kavram yanlışlarına örnekler

Fotosentez konusundaki ön testleri incelediğimizde genel olarak ezberlenen kavramların genelde fotosentezin kimyasal denklemi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Fotosentez konusu içerisinde bulunan enerji dönüşümleri, suyun işlevi gibi denklemdaki maddelerin ne işe yaradıkları, dönüşümün nasıl olduğu, kloroplast ve klorofil gibi kavramlarının ise öğrenciler tarafından çoğunlukla bilinmediği tespit edilmiştir. Çalışma sonunda ise rehberli ASDÖ uygulamaları yapılan deney 1 grubunda ve açık uçlu ASDÖ uygulamaları yapılan deney 2 grubunda fotosentez konusundaki kavramların öğrenildiği ancak geleneksel yöntemle dersin işlendiği kontrol grubunda kavram öğreniminde anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Solunum konusundaki kavram yanlışlarında solunumun temel amacı ve tüm canlı hücrelerin enerji üretmek zorunda olduğunu bilgisi gibi birçok kavramın yanlış öğrenildiği tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda, solunum konusunda ise yine kontrol grubunda ön test ve son testlerde anlamlı bir fark yok iken deney gruplarının her ikisinde de fark elde edilirken kavram öğreniminin en iyi ASDÖ açık uçlu uygulamalarının gerçekleştiği grup deney 2 grubu olmuştur. Uygulama öncesi, kavram ön testinin yapıl-

ması, ASDÖ uygulama basamaklarının planlanması ve öğretmenin öğrenciye soracağı soruları hazırlarken nelere dikkat edeceğini bilmesi açısından son derece yararlı olmuştur.

TARTIŞMA

ASDÖ'nin rehberli (quided inquiry) ve açık uçlu (open inquiry) fotosentez ve solunum konularındaki uygulamalarının 8. Sınıf öğrenciler üzerinde bilimsel süreç becerileri ve kavram öğrenimine etkilerinin incelendiği bu çalışmada bilimsel süreç becerilerinin kazanılmasında açık uçlu ASDÖ etkili olduğu söylenebilir. Öğrenci merkezli olan ASDÖ'nin içinde yer alan kazanılmasını sağladığı birçok araştırma ile tespit edilmiştir (Samarapungavan, Mantzicopoulos ve Patrick, 2008; Dipasquale, Mason & Kolkhorst, 2003; Krantz, Barrow, 2006). Ancak bazı çalışmalarda bilimsel süreçlerin kazanılmadığı sonuçları da elde edilmiştir. Bu sonuçların nedenleri olarak ise; bazı öğrencilerin deney kurmada başarılı iken, verileri kaydetmede başarısız olabildiği, bir öğrencinin tüm becerileri bir arada öğrenemediği, bazen becerilerin öğrencilerin düzeyine uygun olmaması veya daha önce hiç karşılaşmamaları olarak belirtilmiştir (Wilke, Straits, 2005; Johnson, Johnson, Smith; 2005). Kavramlarla harmanlanmış ASDÖ uygulamalarının bilimsel süreç becerilerinin kazanılmasında daha etkili olacağı savunulmuştur (Wilke, Straits, 2005). Bu çalışmada araştırmanın uygulaması öncesi ASDÖ öğrencilere tanıtmak, ön bilgilerindeki eksiklikleri gidermek, grup çalışması, sunum yapma, rapor yazma gibi faaliyetlerle ilgi pratik kazandırmak amacıyla çimlenme konusunda her iki deney grubuyla ASDÖ uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Fotosentez ve solunum konularının teorik olarak ASDÖ uygulamalarına giriş yapılmadan önce verildiği deney 1 grubuna göre kavramların doğrudan verilmediği deney 2 grubunda BSB gelişimin anlamlı olmasının nedeni öğrencilerin problemlerine göre solunum konusunda deney 2 grubunda daha fazla sayıda deney yapılması olabilir. Bilimsel süreç becerilerinin öğrenilmesinin sadece etkinliklerle değil süreçlerinde başlı başına ayrıca öğretilmesi gerektiği savunulmuş (Lederman, Lederman, Bartos, Meyer & Schwartz, 2014) ve bu doğrultuda bu araştırmanın çimlenme konusunda yapılan ön çalışmasının süreçlerin daha iyi öğrenilmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın kavram öğrenimi sonuçlarına göre rehberli ve açık uçlu ASDÖ kavram öğrenimini sağladığı sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla Luckie, Maleszewski, Loznak & Krha, (2004), belirttiği gibi ASDÖ uygulamalarında deney sayısı arttıkça birçok biyoloji kavramını laboratuvarından öğrendiklerini belirttiği çalışmalarındaki gibi bu çalışmada da fotosentez ve solunum kavramlarının doğrudan verilmediği deney 2 grubunda da fotosentez ve solunum konularındaki kavramlar öğrenilmiştir. Mayer (2004) 4.sınıf öğrencilerinde fen derslerinde ASDÖ (açık uçlu dersler sadece el etkinlikleri şeklinde işlenmiş) uygulamalarının fen kavramlarının öğrenilmesinde yetersiz kaldığı, bunun için kavram içerikli uygulamaların benimsenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu çalışmada her iki deney grubunda kavram öğreniminde başarılı sonuçlar elde edilmiştir. ASDÖ de kavram öğrenimi için uygulamaların öğrenme döngüsü kullanılarak gerçekleştirilmesi birçok araştırmacı tarafından önerilmiştir (Atkin ve Karplus, 1962; Lawson, 1995; Renner, Abraham & Birnie, 1998; Blank, 2000; Ateş, 2005; Balcı, Çakıroğlu, Tekkaya; 2005). Bu çalışmada her iki deney grubunda 5 E öğrenme modeli kullanılarak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Ekborg (2003), problem çözmeye dayalı öğrenme modelini kullanarak solunum konusunda üniversite öğrencileriyle yaptığı ASDÖ çalışmasında, öğrencilerin kavram yanlışlarının azalmadığı bilimsel kavramlar yerine günlük hayatta kullandıkları bireysel görüşlerini yansıtan terimleri kullandıkları ve bunun nedeni olarak da ön bilgilerinin çok eksik olması, fen dersinin zor ve sıkıcı bir ders olarak gördüklerini tespit etmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin ön bilgileri kavram ön testi ile tespit edilmiş ve bu doğrultuda ASDÖ ön pratiği olarak çimlenme konusu seçilmiştir. Ayrıca öğretmenin 5 E modelindeki soruları bu ön bilgiler doğrultusunda hazırlanmıştır. Scholer & Hatton (2008) İşbirlikli ASDÖ'de öğrencinin daha aktif olduğu ve birbirlerine açıklamalar yapmalarının öğrenme-

lerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu araştırmada, tüm çalışmaların işbirlikli öğrenme modelinde grup çalışmasıyla gerçekleşmesi, deney raporu ve sunumların hazırlanmasından tüm grup üyelerinin sorumlu olması ve uygulamalar sonucu alacakları toplam puanın tüm grup üyelerinde aynı olmasının kavram öğreniminde etkili olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

Çalışmada yapılan deneylerin tüm ülke genelindeki olumsuz koşullar düşünülerek laboratuvar olmayan okullarda da yapılabilecek düzeyde basit malzemelerden olması, kabalalık sınıflarda uygulanabilecek grup çalışması planlamasına dikkat edilmiştir. Ancak tüm literatür çalışmalarına bakıldığında teknolojinin ASDÖ'nin sonucunda elde edilen başarıda katkısı yadsınamaz bir gerçek olarak ortadadır. Dolayısıyla okullarda kütüphane, laboratuvar, internet bağlantılı bilgisayarların bulunması, okullarımızdaki laboratuvarların yeniden düzenlenmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerimizin laboratuvarları kullanması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Çalışmada kullanılan rehberli ASDÖ ve açık uçlu ASDÖ modelinde uygulamalarda özellikle laboratuvar uygulamalarında öğretmeni yönlendirmede çok büyük kolaylık sağlayan 5 E modelidir. Uygulamaların sorunsuz geçmesi ve istenilen başarıyı elde etmede önemli olan bir diğer unsur ASDÖ uygulamaları öncesinde öğretmenin dersi çok iyi planlaması ve etkinlikleri kendinin de uygulama öncesi denemesi gerektiğidir. Planda uygulamaların amacı, uygulama basamakları, sorulacak sorular, değerlendirilecek kriterler ve değerlendirme ölçekleri gibi birçok unsurun bulunması, uygulamadan olumlu sonuç alınmasına ve uygulama sürecinin kısa olmasını sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

1. Abraham, M. R. & Williamson, V. M. (1994). A Cross-Age Study of the Understanding of Five Chemistry Concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 331(2), 147-165.
2. Akerson, V. L. & Dickinson, L. E. (2003). Using GIS technology to support K-8 scientific inquiry teaching and learning. *Science Educator*, 12(1), 41.
3. Akgül, A. (2005). *Tıbbi Araştırmalarda İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS Uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
4. Alparslan, C., Tekkaya, C. ve Geban, Ö. (2003). Using the Conceptual Change Instruction to Improve Learning. *Journal of Biological Education*, 37(3), 133-137.
5. American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1993). *Benchmarks for Science Literacy*. New York: Oxford University Press.
6. Anderson, C. W., Sheldon, T., & DuBay, J. (1986). *The Effects of Instruction on College Non-Majors Conceptions of Respiration and Photosynthesis*. Michigan State University, East Lansing: Institute for Research on Teaching.
7. Ateş, S. (2005). Improvement of Prospective Teacher's Ability on Defining and Controlling Variables. *Journal of Gazi Education Faculty*, 25(1), 21-39.
8. Atkin, J. M. & Karplus, R. (1962). Discovery or Invention? *The Science Teacher*, 29(5), 45-51.
9. Ayersman, D.J. (1996). Reviewing the Research on Hypermedia-Based Learning. *Journal of Research on Computing in Education*, 28 (4), 500-576
10. Baki, A. (1999). Cebirle İlgili İşlem Yanılgılarının Değerlendirilmesi. *III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*.
11. Baki, A. ve Bell, A. (1997). *Ortaöğretim Matematik Öğretimi*. Ankara: YÖK Dünya Bankası.

12. Balcı, S., Çakıroğlu, J. & Tekkaya, C. (2006). Engagement, Exploration, Explanation, Extension, and Evaluation (5E) Learning Cycle and Conceptual Change Text as Learning Tools. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 34(3), 199-203.
13. Barras, R. (1984). Some Misconceptions and Misunderstandings Perpetuated by Teachers and Textbooks of Biology. *Journal of Biological Education*, 18, 201 – 206.
14. Bass, J. E., Contant, T. L. & Carin, A. A. (2008). *Methods for Teaching Science as Inquiry*. NJ: Pearson Prentice Hall.
15. Bayram, H., Sökmen, N. ve Savcı, H. (1997). Temel Fen Kavramlarının Anlaşılma Düzeyinin Saptanması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 89-100.
16. Bell, B. (1985). Students' Ideas About Plant Nutrition: What Are They? *Journal of Biological Education*, 19(3), 213-218.
17. Blank, L. M. (2000). A Metacognitive Learning Cycle: A Better Warranty for Student Understanding? *Science Education*, 84(4), 486-506.
18. Bradley, J. D. & Mosimege, M. D. (1998). Misconceptions in Acids and Bases: A Comparative Study of Student Teachers with Different Chemistry Backgrounds. *South African Journal of Chemistry*, 51, 137-145.
19. Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How people learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
20. Brown, A. L. & Campione, J. C. (1994). Guided Discovery in a Community of Learners. Cambridge, MA, US: The MIT Press.
21. Bryant, R. (2006). Assessment Results Following Inquiry and Traditional Physics Laboratory Activities. *Journal of College Science Teaching*, 35(7), 56.
22. Burns, J., Okey, J.C. & Wise, K.C. (1985). Development of an Integrated Process Skills Test: TIPS II. *Journal of Research in Science Teaching*, 22(2), 169- 177.
23. Bybee, R. W. & Van Scotter, P. (2007). Reinventing the Science Curriculum. *Educational Leadership*, 64(4), 43-47.
24. Curbelo, J. (1984). *Effects of Problem-Solving Instruction on Science and Mathematics Student Achievement: A Meta-Analysis of Findings*. Tallahassee, FL: Florida State University.
25. Chaney, B. (1995). *Student Outcomes and the Professional of 8th Grades Teachers in Science and Mathematics*. Rockville, MD: Westat
26. Çakar Özkan, E. & Bümen, N. T. (2014). Fen ve Teknoloji Dersinde Araştırmaya Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Erişilerine, Kavram Öğrenmelerine, Üst Biliş Farkındalıklarına ve Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*. 15(1), 251-278.
27. Çakır, S.Ö. ve Yürük, N. (1999). "Oksijenli ve Oksijensiz Solunum Konusunda Kavram Yanılgıları Teşhis Testinin Geliştirilmesi ve Uygulanması". III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, 23-25/ 10 / 1998.
28. Çepni, S. (2005). *Fen ve Teknoloji Öğretimi (3.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
29. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8,(1), 1-44.
30. DeBoer, G. E. (1991). *A History of Ideas in Science Education: Implications for Practice*. New York: Teachers College Press.
31. Deckert, A.A. & Nestor, L.P. (1998). An Example of Guided Inquiry, Collaborative Physical Chemistry Laboratory Course. *Journal of Chemical Education* 75(7), 860-863.

32. DiPasquale, D. M., Mason, C. L., & Kolkhorst, F. W. (2003). Exercise in Inquiry. *Journal of College Science Teaching*, 32(6), 388.
33. Duggan, S., Johnson, P. & Gott, R. (1996). A Critical Point in Investigative Work: Defining Variables. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 33(5), 461-474.
34. Druva, C.A.ve Anderson (1983). Science Teachers Characteristics By Student Outcome: A Meta Analysis of Research. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(5), 467-479.
35. Edelson, D. C. (2001). Learning for Use: A Framework for the Design of Technology-Supported Inquiry Activities. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 355-385.
36. Ekborg, M. (2003). How Student Teachers Use Scientific Conceptions to Discuss a Complex Environmental Issue. *Journal of Biological Education*. 37(3), 126-133.
37. Erdoğan, İ. (2003). *Pozitivist Metodoloji: Bilimsel Araştırma Tasarımı. İstatistiksel Yöntemler, Analiz ve Yorum*. Ankara: Erk Yayınevi.
38. Friedl, A. & Koontz, T. Y. (2001). *Teaching Science to Children: An Inquiry Approach*. Boston: McGraw-Hill.
39. Gagné, R. M. (1965). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
40. Geban, Ö., Canpolat, N.,Pınarbaşı, T. ve Bayrakçeken, S. (2004). Kavramsal Değişim Yaklaşımı-III: Model Kullanımı. *Kastomonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 377-384.
41. Geban, Ö., Askar, P., & Özkın, G., (1992). Effects of Computer Simulations and Problem-Solving Approaches on High School Students. *Journal of Educational Research*, 86, 5-10.
42. Germann, P. J., Aram, R., & Burke, G. (1996). Identifying Patterns and Relationships among the Responses of Seventh-Grade Students to the Science Process Skill of Designing Experiments. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 33(1), 79-99.
43. Hapgood, S.& Palinscar, A.S. (2006). Learning about the World and Sharing One's Own Discoveries Can Be Powerful Motivators for Learning to Read, Write, and Speak Effectively. *Educational Leadership*.
44. Hazel, E. & Prosser, M. (1994). First Year University Students Understanding of Photosynthesis, their Study Strategies and Learning Context. *The American Biology Teacher*, 56, 274-279.
45. Herron, W. G. (1970). *Contemporary School Psychology*. Intext Educational Publishers.
46. Hewson, P. W. (1981). A Conceptual Change Approach to Learning Science. *European Journal of Science Education*, 3 (4), 383-396.
47. Howe, A., C. ve Jones, L. (1998). *Engaging Children in Science*. Printice Hall.
48. Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* University of Pennsylvania.
49. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Interaction Book Company.
50. Johnson, M. A ve Lawson, A.E. (1997). What Are the Relative Effects of Reasoning Ability and Prior Knowledge on Biology Achievement in Expository and Inquiry Classes? *Journal of Research in Science Teaching*, 5, (1) 89-103.
51. Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
52. Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

53. Keys, C. W. & Bryan, L. A. (2001). Co-Constructing Inquiry-Based Science with Teachers: Essential Research for Lasting Reform. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 38(6), 631-645.
54. Krajcik, J.S., Czerniak, C., & Berger, C. (2002). *Teaching Science in Elementary and Middle School Classrooms: A Project-Based Approach, Second Edition*. Boston, MA: McGraw-Hill Krantz, P. D., & Barrow, L. H. (2006). Inquiry with Seeds to Meet the Science Education Standards. *The American Biology Teacher*, 68(2), 92-97.
55. Lawson, A. E. (1995). *Science Teaching and the Development of Thinking*. Belmont: Wadsworth. Inc. Leach, J. & Scott, P. (1999). Learning science in the classroom: Drawing on individual and social perspectives. *The European Association for Research on Learning and Instruction*, Gothenburg, Sweden, August 1999.
56. Lederman, N.G. (2002). Scientific Inquiry and Nature of Science as a Meaningful Context for Learning in Science. Marshall, J.A., Scheppler, M. J., Palmisano, Amherst, N.Y.(Ed.) içinde *Science Literacy For The Twenty- First Century*. Prometheus.
57. Lederman, J. S., Lederman, N. G., Bartos, S. A., Bartels, S. L., Meyer, A. A., & Schwartz, R. S. (2014). Meaningful Assessment of Learners' Understandings about Scientific Inquiry-The Views about Scientific Inquiry (VASI) Questionnaire. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(1), 65-83.
58. Lowery, L. F. (1997). *NSTA Pathways to the Science Standards: Guidelines for Moving the Vision in to Practice. Elementary School Edition*. National Science Teachers Association.
59. Luckie, D. B., Maleszewski, J. J., Loznak, S. D., & Krha, M. (2004). Infusion of Collaborative Inquiry throughout a Biology Curriculum Increases Student Learning: A Four-Year Study of "Teams and Streams". *Advances in Physiology Education*, 28(4), 199-209.
60. Magnusson, S. J. & Palincsar, A. S. (1995). The Learning Environment as a Site of Science Education Reform. *Theory into Practice*, 34(1), 43-50.
61. Marek, E. (1986). Understandings and Misunderstandings of Biology Concepts. *The American Biology Teacher*, 48(1), 37-40.
62. Mayer, C. L. (2004). *An Analysis of the Dimensions of a Web-Delivered Problem-Based Learning Environment*. University of Missouri-Columbia.
63. McAdaragh, M. K. (1981). *The Effect of Background Experience and an Advance Organizer on the Attainment of Certain Science Concepts*.
64. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005a). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınevi.
65. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005b). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınevi.
66. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınevi.
67. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
68. Nakiboğlu, C. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yanlış Kavramalar. M.Bahar (Ed.) *Fen ve Teknoloji Öğretimi* içinde (s.191-217) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
69. National Research Council, (1996). *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Press.

70. National Research Council (NRC). (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: National Academy Press.
71. National Science Education Standards (NSES) (2000). *National Research Council by the National Academy of Science*. Washington, D.C: National Academy Press.
72. National Science Teachers Association (NSTA) (1971). *School science education for the 1980s. Science-technology-society: An NSTA position statement*. Washington, DC: Author.
73. Okey, J.R. (1972). Goals for the High School Curriculum. *National Association of Secondary School Principals*, 56(360), 57-68.
74. Ohanenye, N. (1986). *Comparison of the Effects of Traditional and Individualized Instructional Teaching Techniques on the Level of Academic Achievement in Science of Eleventh Grade Students in Secondary Schools in Imo State Of Nigeria*.
75. Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C. & Gibson, H. W. (1998). *Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction (5th Edition)*. New York: Houghton Mifflin Co.
76. Ormrod, J. E. (1999). *Human Learning*. New Jersey: Merrill- Prentice Hall.
77. Osborne, R. J. & Cosgrove, M. M. (1983). Children's Conceptions of the Changes of State of Water. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(9), 825-838.
78. Osborne, R. & Freyberg, P. (1985). *Learning in Science. The Implications of Children's Science*. Portsmouth: Heinemann Educational Books, Inc.
79. Özay, E. & Öztaş, H. (2003). Secondary Students' Interpretations of Photosynthesis and Plant Nutrition. *Journal of Biological Education*, 37(2), 68-70.
80. Öztürk, Ş. (2005). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
81. Padilla, M. J. (1980). Science Activities for Thinking. *School Science and Mathematics*, 80(7), 601-608.
82. Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change. *Science Education*, 66(2), 211-227.
83. Renner, J. (1966). A Case for Inquiry. *Science and Children*, 4, 30-33.
84. Renner, J. W., Abraham, M. R. & Birnie, H. H. (1998). The Necessity of Each Phase of the Learning Cycle in Teaching High School Physics. *Journal of Research in Science Teaching*. 25(1), 39-58.
85. Rath, A., & Brown, D. E. (1996). Modes of engagement in science inquiry: A micro-analysis of elementary students' orientations toward phenomena at a summer science camp. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 33(10), 1083-1097. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199612\)33:10<1083::AID-TEA3>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199612)33:10<1083::AID-TEA3>3.0.CO;2-O)
86. Richard, D. S. (1989). Textbook Errors and Misconceptions in Biology: Photosynthesis. *The American Biology Teacher*, 51(5), 271-274.
87. Robertson, B. (2006). Getting Past "Inquiry versus Content". *Educational Leadership*, 65(4), 67-70.
88. Romance, N. R. & Vitale, M. R. (2005, May). A Knowledge-Focused Multi-Part Strategy for Enhancing Student Reading Comprehension Proficiency In Grade 5. *Annual Meeting of the International Reading Association*, San Antonio, Texas.
89. Roth, K. (1991). Reading Science Texts for Conceptual Change. *Science learning: Processes and Applications*, 48-63.

90. Roth, K. & Garnier, H. (2006). What Science Teaching Looks Like: An International Perspective. *Educational Leadership*, 64(4), 16-23.
91. Rowell, J. A., Dawson, C. J. & Lyndon, H. (1990). Changing Misconceptions: A Challenge to Science Educators. *International Journal of Science Education*, 12(2), 167-175.
92. Samarapungavan, A., Mantzicopoulos, P. & Patrick, H. (2008). Learning Science through Inquiry in Kindergarten. *Science Education*, 92(5), 868-908.
93. Sanders, M., & Cramer, F. (1992). Matric Biology Pupils Ideas About Respiration-Implications for Science Educators. *South African Journal of Science* 88, 543-547.
94. Scholer, A. M. & Hatton, M. (2008). An Evaluation of the Efficacy of a Laboratory Exercise on Cellular Respiration. *Journal of College Science Teaching*, 38(1), 40.
95. Schwab, J. (1962). The Teaching of Science as Enquiry. J. J. Schwab, & P. F. Brandwein, (Ed.) içinde *The Teaching of Science* (1-103). New York: Simon and Schuster.
96. Senemoğlu, N. (2000). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim - Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.
97. Seymour, J. & Longden, B. (1991). Respiration—That’s Breathing Isn’t It? *Journal of Biological Education*, 25(3), 177-183.
98. Stavoy, R., Eisen, Y. & Yaakobi, D. (1987). How Students Aged 13-15 Understand Photosynthesis, *International Journal Science Education*, 9, 105-115.
99. Zembal-Saul, C., Munford, D., Crawford, B. & Land., S.(2002). Scaffolding preservice science teachers’ evidence-based arguments during an investigation of natural selection. *Research in Science Education*. 32: 437. <https://doi.org/10.1023/A:1022411822951> Trowbridge, L., Bybee, R., & Powell, J. (2004). *Teaching Secondary School Science: Strategies for Developing Scientific Literacy*. NJ: Merrill/ Prentice Hall.
100. Ubuz, B. (1999). 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Temel Geometri Konularındaki Hataları ve Kavram Yanılgıları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (17), 95-104.
101. Wandersee, J. H., Mintzes, J. J. & Novak, J. D. (1994). Research on Alternative Conceptions in Science. *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*, 177-210.
102. Wenglinsky, H. (2005). *Using Technology Wisely: The Keys to Success in Schools*. New York: Teachers College Press.
103. Wilder, M. & Shuttleworth, P. (2005). Cell Inquiry: A 5E Learning Cycle Lesson. *Science Activities*, 41(4), 37-43.
104. Wilke, R. R. & Straits, W. J. (2005). Practical Advice for Teaching Inquiry-Based Science Process Skills In The Biological Sciences. *The American Biology Teacher*, 534-540.
105. Windschitl, M., Thompson, J., & Braaten, M. (2007). *How Novice Science Teachers Appropriate Epistemic Disciplinary Discourses for Use in Classrooms*. The American Educational Research Association. Chicago, IL.

Temel Tasarım Dersinde Posta Sanatı Uygulamaları¹

Süreyya GENÇ²

CHAPTER 11

¹ Bu çalışma, 18-21 Ekim 2017 tarihlerinde düzenlenmiş II. Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi'nde sözlü olarak sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı

GİRİŞ

Sanat eğitiminin ilk aşaması olan Temel Tasarım dersi, ana kavramların öğretilmesi ile birlikte görsel tasarım öge ve ilkelerini, uygulamalı çalışmalarında kullanarak öğrencilerin deneyim kazanmasını amaçlamaktadır. Bu derste, bilgi ve deneyimlerin bir takım zihinsel süreçlerden geçirilerek nokta, çizgi, doku, renk gibi elemanlar ile yeni bir tasarım oluşturması beklenir. Yaratıcı güçlerini de kullanarak yeni ve farklı biçimlere dönüştürülmüş estetik açıdan değer kazanmış, özgün, dikkat çekici sanatsal üretim ‘tasarım’ olarak ifade edilir. Öğrencilerin gündelik yaşamlarında veya kariyerlerinde kullanacakları bu düşünsel süreci deneyimlemesine olanak sağlayan Temel Tasarım dersinin elbette işleyiş biçimi de önem arz etmektedir.

Ülkemizde eğitim alanında birçok yenilikler yapılmış ve yeni yaklaşımlar, yöntemler geliştirilmiştir. Bu anlamda, dersin amacına ulaşabilmesi için öncelikle öğrencilerin ilgisini çekecek, dersi monotonluktan kurtaracak, teorik bilgi ile zenginleştirilmiş uygulamalı çalışmalara olanak sağlayacak etkinliklere derste yer verilmesi önemlidir. Çalışmanın da konusunu oluşturan Posta Sanatı uygulamalarının, öğrencilerin dikkatlerini çekerek sanatsal üretimlerine farklı bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alışıl gelmiş etkinliklerin dışında ilgilerini çekecek güncel çalışmalara yer vererek; öğrencilerin sanatsal-kültürel bilgilerini artırmak, öğrendiklerini uygulayabilecekleri alanlar yaratmak, dünyada yaşanan sanat olaylarını fark etmelerini ve sanatsal olarak dışa açılmalarını, algılarının daha çağdaş bir biçim kazanmalarını sağlamak için Temel Tasarım dersinde Posta Sanatı uygulamalarına yer verilmesi önemlidir. Bu önemden hareketle çalışmada; öncelikle Temel Tasarım Eğitimi ve Posta Sanatı hakkında genel bir çerçeve oluşturduktan sonra Resim-İş Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin ders kapsamında öğrendikleri görsel tasarım öge ve ilkeleri kullanarak ürettikleri Posta Sanatı çalışmalarından örneklere yer verilmiştir.

Temel Tasarım Eğitimi

Tasarı “bir iş, bir düşünce sırasını, düzeyini gösteren resim, yazı, plan” olarak ifade eden Türk Dil Kurumu [TDK] (2018) tasarımı ise “1. Zihinde canlandırılan biçim, tasavvur, 2. Bir sanat eserinin, yapının veya teknik ürünün ilk taslağı, tasar çizim, dizayn: kentsel tasarım, çevre tasarımı, 3. Bir araştırma sürecinin çeşitli dönemlerinde izlenecek yol ve işlemleri tasarlayan çerçeve, tasar çizim, dizayn, 4. Daha önce algılanmış olan bir nesne veya olayın bilinçte sonradan ortaya çıkan kopyası” olarak tanımlamaktadır. Keser’in (2005, 330) Sanat Sözlüğü adlı kitabında tasarım “1. Bir çalışmanın kompozisyonunun organizasyonu, ustalıklı düzeni, 2. Bir sanat eserini ortaya koymadan önce, bu yönde yapılan, çizim, maket, proje gibi pratik araştırmaların tümü, 3. Moda, mimari, grafik, mobilya, iç mekan, peyzaj, tekstil, endüstri ve web sayfası gibi işlevsel nesnelere çekiciliğini artırmak üzere yapılan biçimsel düzen” şeklinde ifade edilmiştir. Uluslararası adı “Basic Design” (Atmaca, 2014, 1) olan Temel Tasarım dersini ise Keser (2005, 332), “çizgi, form, mekan, renk, üç boyutlu yapı, görsel algılama ve inceleme ile ilgilenir” şeklinde tanımlamaktadır.

Ülkemizde 2018 yılında güncellenen yeni lisans programları doğrultusunda (bu çalışma kapsamında ele alınan Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı) güz ve bahar dönemlerinde öğrenim gören öğrenciler, haftada iki saat teorik dört saat uygulama olmak üzere toplam altı saat Temel Tasarım Eğitimi almak zorundadırlar.

YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu, 2018) Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programında; Temel Tasarım-I ders içeriği “sanat eserini oluşturan elemanlar (çizgi, renk, doku, biçim-form, mekan) ve ilkeler (ritim, hareket, denge, oran-orantı, zıtlık, vurgu, birlik, çeşitlilik), iki ve üç boyutlu sanat eserlerinde bu eleman ve ilkelerin ilişkisi, sanat elemanları ve tasarım ilkeleri ile biçim ve içerik ilişkisini dikkate alan iki ve üç boyutlu özgün çalışmaları kapsar; ayrıca bu ders kapsamında öğrencilerin alternatif uygulamalar için kavramsal fi-

kirlerin keşfedilmesi ve farklı stratejileri geliştirmek için mimariden, doğadan ve diğer disiplinlerden de esinlenilmesi sağlanır; öğrencilerin portfolyo oluşturmaları istenir; görsel sanat uygulamalarında etik kurallara uyulmasına vurgu yapılır” ; Temel Tasarım-II ders içeriği ise, “sanat elemanları ve tasarım ilkeleri ile tasarımın görselleştirilebilmesi için farklı teknikler, renk bilgisi ile ilgili iki ve üç boyutlu uygulama çalışmalarını (kağıt, mukavva, alçı, kil, ahşap, vb.) kapsar; alternatif uygulamalar için kavramsal fikirlerin keşfedilmesi ve farklı stratejiler geliştirmek için mimariden, doğadan ve diğer disiplinlerden de esinlenilmesi sağlanır; öğrencilerin öğrendikleri bilgileri sanat eserleri üzerinde göstermeleri ve tartışma yapmaları üzerinde durulur; öğrencilerin portfolyo oluşturmaları istenir; görsel sanat uygulamalarında etik kurallara uyulmasına vurgu yapılır” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu ifadelerde Temel Tasarım Eğitimi çatısı altında sanatsal tasarımın alfabesi diyebileceğimiz öğelerin bir başka deyişle tasarım dilinin öğretimi söz konusudur. Balcı ve Say’a (2003, 8) göre; Temel Sanat Eğitimi görsel sanatların başlangıcı sayılan, bireyin yaratıcı gücünün ortaya çıkmasını ve görsel algıya bağlı deneyim ve birikimlerini denetleyip kullanabilmesini sağlayan temel bir eğitimidir. Öztuna’ya (2007, 11) göre; Temel Tasarım dersi öğrencilerin gelecekteki gelişimleri ve kariyerleri için ön koşuldur. Belirlenen problem doğrultusunda çözümü için veri toplama aşamasının (görsel ve kuramsal) tamamlanması, düşüncenin yüze aktarılması, eskizlerin paylaşılarak seçilmesi ve orijinale yaklaşma gibi tasarım süreçlerinden geçerler. Öğrencilerin bu süreçleri deneyimlediği Temel Tasarım dersi ilk olarak Uysal’ın (2015, 52) ifade ettiği gibi yirminci yüzyılın başlarında Almanya’da görsel eğitimi modern bir yaklaşımla şekillendirmeye çalışan Bauhaus Okulu’nun öğretim programlarında yer almıştır. Kendine özgü öğretim yöntemleriyle görsel eğitime büyük katkısı olan bu okul, güzel sanatlar alanını diğer uygulamalı sanatlarla bir araya getirerek sınırları ortadan kaldırmıştır. Gündelik yaşamın içine sanatsal tasarımı almayı amaçlayan okulda eğitim alan öğrenciler, gözleme dayalı etütler, hafızadan etütler, doku çalışmaları, natüromortlar ve malzeme ile yapılan, uygulanan doğal obje kaynaklı çalışmalar yapmışlardır. “Tasarımın amacını hiçbir zaman gözden uzak tutmamak koşuluyla öğrencilerine hayal güçlerini kullanma ce cesur deneyler yapma imkanı vermiş bir okuldur” (Özsoy, 2003, 113-114). Bingöl’e (2016, 343) göre, bu anlamda Bauhaus’taki Temel Tasarım çalışmaları çok önemlidir. Ve bu uygulamalara çağdaş yaklaşımlar eklenecek gelişmiştir. 1919 yılında Walter Gropius tarafından Weimarda bulunan Tatbiki Güzel Sanatlar Deneme Okulu organize edilirken ve Bauhaus okulu kurulurken Türkiye’de ise 1957 yılında benzer bir okul: Tatbiki Güzel Sanatlar Akademisi açılmıştır. Birçok Alman öğretim üyesi bu akademide endüstriyel sanatlar ve tasarım alanında uzmanlar yetiştirmek amacıyla görev almışlardır. Grafik, iç mimari, tekstil, seramik ve dekoratif resim alanlarında birinci sınıfta Temel Tasarım dersi verilmiş ve Mimarlık programlarına da bu ders dahil edilmiştir. 1925 yılında Resim Öğretmeni yetiştiren Gazi Eğitim Enstitüsünde, 1971 yılında İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Yüksek Okulu Endüstri Tasarımı Bölümünde Temel Tasarım Eğitimi ders programlarında yer almıştır. 1977’de Temel Tasarım Kürsüsü açılmış, 1982 sonrası her fakülte kendi bünyesinde dersi gerçekleştirmişlerdir. 1982’de YÖK yasasıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm kurumlar üniversitelere dönüştürülmüş ve Temel Tasarım dersi sanat eğitimi programlarının birinci sınıflarında verilmeye devam edilmiştir (Gemalmayan, 2014, 107-108).

Yaratıcı sanatsal faaliyetlere alt yapı oluşturan bu eğitim Türkiye’de ve dünyada farklı dönemlerde birçok isimle anılmış olsa da amacı ve uygulama biçimleri çok fazla değişmemiştir. Dersi veren eğitimcinin tutum ve davranışları ya da beğenilerine göre çalışma şekli değişmiş olsa da görsel tasarım eleman ve ilkelerini yani görsel okuryazarlığı bireye kazandırma amacı değişmemiştir (Ayaydın, 2010, 54). Bu amaç doğrultusunda peki Temel Tasarım dersi nasıl işlenmelidir?

Eğitim sistemimizde öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla öğretim yöntemlerinin uygulanması yönünde yapılan gelişmeler elbette bu dersin nasıl işleneceği konusunda bir yanıt aramaya itmiştir. Çeltek (2003, 6) Temel Tasarım Eğitiminde sadece geleneksel biçimleri tekrar etmek yerine çağa ayak uydurarak yaratıcılığa yer verilmesi konusunu vurgulamıştır. Bu anlamda öğrenci aktif olmalı, deneyerek, yaparak ve yaşayarak öğrenme sürecinde yer almalıdır. Atalayer'e (2004) göre; "geleneksel temel sanat anlayışının, öğrenciyeye sağladığı yorum gücü ve çapı, taklitçi sınırlarını asla aşamaz. Çünkü "taşıma" ile verilenler, öğrencinin çocukluk ve orta eğitimde özümseydiği "düz düşünme" ve "formel mantıkla", ancak "olduğu gibi" ezberlenebilir. Eğer eğitici, öğrencinin görme, uygulanma ve düşünmede beyin merkezlerinin "farklı bir kullanım düzenini" başlatabilirse; edinilenlerin yorumlanması, ileri sonuçlar verecektir". Bundan dolayıdır ki Aytekin'in de (2008, 156) belirttiği gibi; uygulanan, konu, teknik gibi sınırlamalar içeren öğretim programları yerine her öğrencinin katılabileceği, buluşçu yönü ağır basan yöntemler uygulanmalı, dilediği biçimsellikte kendilerini ifade edebilecekleri seçenekler sunulmalı ve cesaretlendirilmelidirler. Özsoy ve Ayaydın'a (2016, 10) göre ise, eğitimcilerin öğrencilerine doğrudan konular vererek çalışma yaptırılmaları yerine, onların yapacakları özgün sanat ve tasarım çalışmalarına hem kuramsal hem uygulamalı bir zemin oluşturulmalı ve öğrenciler bu yolla güdülenmelidir.

Öyleyse öğrencilerin yaparak-yaşayarak, deneyerek, araştırarak, tasarım öge ve ilkelere kullanarak, yaratıcı çözümler üreterek, özgün ve çarpıcı tasarımlar yapabilmelerine olanak sağlayacak konular seçilmeli, etkinlikler zenginleştirilmelidir. Yanı sıra güncel sanatı anlamak, izlemek, takip etmek ve sanat etkinliklerine katılmak konusunda da cesaretlendirilmelidirler. Bu bağlamda, ülkemizde son zamanlarda yaygınlaşan Posta Sanatı etkinliklerinin öğrencilerin ilgilerini çekeceği ve dersi monotonluktan kurtaracağı düşünülmektedir. Bu sanat etkinliği ile, öğrencilerin birçok farklı malzemeyi kullanabileceği, özgürce düşüncelerini ifade edebilecekleri ve heyecan uyandıracak bir ortam sağlanacaktır. Bu noktada öğrencilerin ilgilerini çekeceği ve dersin amacına ulaşmasına katkı sağlayacağı düşünülen Posta Sanatına değinmek gerekmektedir.

Posta Sanatı

Posta Sanatı'nın ilk olarak Kleopatra ile Sezar arasında gerçekleştiği düşünülmekle birlikte yapılan araştırmalar bu sanatın daha erken dönemlerde başlamış olabileceğine işaret etmektedir. Obje ve fikirlerin değiş tokuşu amacını taşıyan Posta Sanatı yıllar içerisinde gelişmiş ve devamlı değişen bir fenomen olmuştur. Bu sebeple tam bir tanımı bulunmamaktadır. Her bir sanatçı kendi pratiğini farklı şekillerde ifade etmektedir (Atalay & Gürses, 2016). Posta Sanatı'nı tarihsel süreç içerisinde ele alırsak, 1800'lerin ortalarında Büyük Britanya'da gelişen posta sistemiyle birlikte zarfların süslenmesi, mektuplaşmaya olan ilgiyi arttırmıştır. 60 yıl kullanılacak olan ilk modern posta pulu 1838 yılında Rowland Hill tarafından tasarlanmış ve 'Penny Black' adıyla İngiltere'de 1840'da yayınlanmıştır. Aynı dönemde İngiliz sanatçı-ressam William Mulready tarafından ilk posta zarfı tasarlanmış ve mektup kağıtlarını, posta kartlarını vb. illüstre etmiştir. Yapmış olduğu tasarımlar dönemin kültürel yapısı ile uygun olmadığı için popüler olamamıştır. İlk özel posta kartı 1861'de Filedefiya'da John P. Charlton tarafından oluşturulmuş, 1869'da ise Avusturyalı bir ekonomi profesörü tarafından sanatsal içerikli ilk posta kartı tasarlanmıştır. 1870 sonrası yaygınlaşmış ve 1889'da Fransa'da ilk resimli posta kartı yapılmıştır. Ve böylece birçok renkli, desenli zarf 19.yy'ın sonuna kadar dolaşıma çıkmıştır (Güneş, 2014, 8).

Marcel Duchamp, Kurt Schwitters ve İtalyan Fütüristler Posta Sanatı'nın öncülleri sayılırken, bu sanatın uluslararası boyutta yaygınlaşması 1960'larda Fluxus, Neo-Gerçekçilik, Gutai Grubu'nun özellikle de Roy Johnson'un faaliyetleri ile gerçekleşmiştir (Alaca, 2014, 75). Posta Sanatı'nda bilinen ilk ağı kurmasından dolayı Roy Johnson öncü posta sanatçı-

si olarak kabul edilir (Atalay & Gürses, 2016). 1970'lerin başında bu sanat; performans, video gibi diğer medyalar ve yeryüzü sanatı ile birlikte çıkmış ve uluslararası bir nitelik kazanmıştır. Birçok sergi açılmış; gizli/özel aktiviteden açık/kamusal geçişle, mektuplaşma sanatına ve Posta Sanatı'na dönüşmüştür. Katılımın ücretsiz olması, jürinin çalışma seçmemesi aynı zamanda tüm katılımcıların adreslerini içeren doküman sağlaması Posta Sanatı'nın popüleritesini arttırmıştır (Güneş, 2014, 12).

Mektup geleneğinden dönüşerek günümüzde Posta Sanatı, Mail Art, Correspondence Art, Arte Postale gibi adlar ile anılan bu sanatsal faaliyet, yüzyıllardır süregelen mektuplaşma eyleminin yaratıcı bir dalıdır. Klasik mektup kavramından rastlayabileceğimiz ilginç uygulamalar nedeniyle bizi uzaklaştırırsa da bu sanat mektup geleneğinin barındırdığı bazı özellikleri taşıyabilir (Alaca, 2014, 75).

Serbest bir iletişim ortamı sunan Posta Sanatı birçok farklı malzemelerin kullanımı ile ifade özgürlüğü sunan, özgün ve yaratıcı eserlerin üretildiği, eğlenceli bir sanatsal aktivitedir. Posta Sanatı özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte internet ağının sunduğu imkan ile uluslararası boyutta doğrudan iletişimi de hızlandırmış ve kolaylaştırmıştır. Akla gelebilecek kullanılabilir olan her malzeme, teknik veya nesne bu sanat faaliyetinin ifade aracı olabilmektedir.

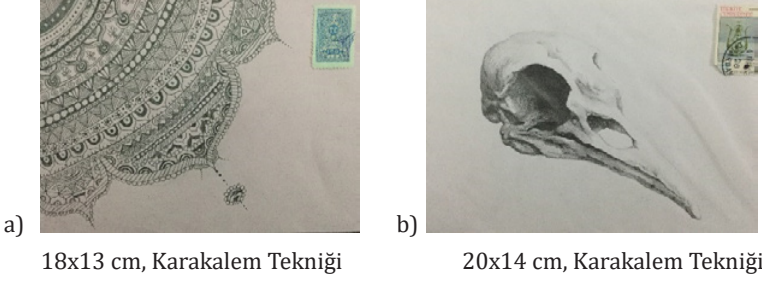
Güneş'e (2014, 8) göre; el yapımı kartpostallar, bilgisayar baskısı, fotokopi, kolaj, resim, çizim ya da çeşitli nesnelere Posta Sanatı'nda kullanılabilir. Üretilen eserler satılık değildir ve gönderilen her eser elemeye tabi tutulmadan sergilenirler. Geri gönderilmezler ancak katılımcılara fotoğraf veya sanatçı listesi gibi dokümanlar gönderilir.

Malzeme kullanımı ve tercih edilecek teknik yönünden zengin bir yelpaze sunan bu sanatsal etkinlik ülkemizde de yaygınlaşmış ve pek çok sergi, bienal, proje düzenlenmiştir. Ulusal veya uluslararası boyutta düzenlenen bu etkinlikler bazen belli bir tema çerçevesinde bazen de tema olmadan katılımcının hayal dünyasına bırakılarak gerçekleştirilmektedir. Kimi zaman zarfın kimi zaman kartpostalın hatta hem zarfın hem kartpostalın tasarlanması, adres bilgilerinin yazılması, pul yapıştırılması ve mutlaka posta yoluyla gönderilmesi bu sanatın katılım kuralıdır diyebiliriz. Nitekim Posta Sanatına olan ilginin bu denli artması, üretim sürecinde tasarım olgusunun ön planda olması bu anlamda Temel Tasarım dersinde yapılan uygulama çalışmalarına olan uygunluğu, yapılabilirliği ve Atalay ve Gürses'in (2016) de belirttiği gibi eğitim kademelerinde bu sanat türüyle ilgili bir öğretim yapıldığına dair bir bilginin bulunmaması böyle bir çalışmanın yapılmasını gerektirmiştir. Bu gerekten yola çıkılarak yürütülen çalışmada elde edilen öğrenci Posta Sanatı çalışmalarına fikir vermesi ve yapılacak olan başka çalışmalara örnek teşkil etmesi açısından yer verilmiştir.

Posta Sanatı Uygulamalarından Örnekler

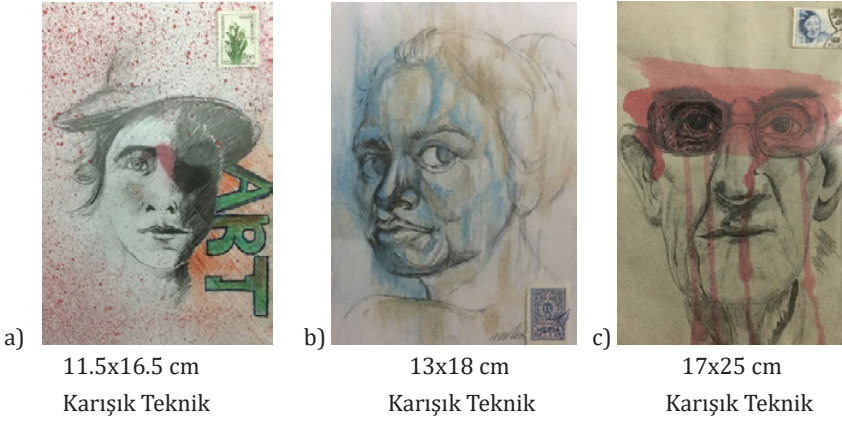
Görsel tasarım öge ve ilkeleri kullanarak iki veya üç boyutlu çalışmaların gerçekleştirildiği Temel Tasarım dersi, öğrencilerin düş güçlerini kullanarak malzeme aracılığıyla kendilerini ifade edebilmelerine olanak sağlar. Burada önemli olan dersin kuramsal öğretimi ile birlikte yapılacak olan uygulama çalışmalarının öğrenci üzerinde bıkkınlığa yol açmadan, isteyerek, haz alarak üretmelerini sağlamak olmalıdır. Bununla birlikte edindiği bilgiyi deneyimlemelerine imkan sağlayacak etkinlikler zenginleştirilmelidir.

Temel Tasarım dersinin ulaşmak istediği hedef doğrultusunda bir devlet üniversitesinde 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerine öncelikle Posta Sanatı hakkında bilgi verilmiş, örnekler incelenmiş ve sonrasında öğrencilerden, konusu serbest bırakılarak zarf tasarımları istenmiştir. Malzeme seçimi ve zarfın boyutu konusunda özgür bırakılmıştır. Kişisel bilgi ve adres bilgilerinin yazılmaması ama mutlaka pul yapıştırılmaları gerektiği söylenmiştir. 12 ders saati (iki hafta) ayrılan çalışma sonunda öğrenci çalışmaları toplanmıştır. Üretilen işler literatür üzerinden değerlendirilmiştir.



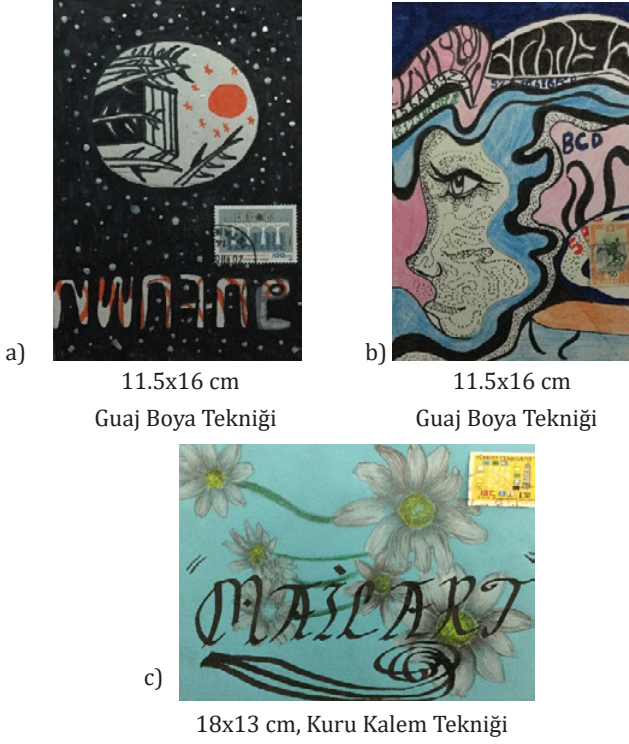
Şekil 1. Öğrenci Posta Sanatı Çalışmaları

Şekil 1’de zarfların sadece ön yüzlerini kullanan öğrencilerin derste öğrendiği çizgi (şekil 1.a) ve leke (şekil1.b) öğelerini tasarımlarında kullandıkları görülmektedir. Çizgi sanat eğitiminin ilk aşamasıdır. Öğrenci tasarımında birbiriyle bağlantılı, belli aralıklarla tekrar edilmiş çizgi çeşitlerini kullanarak yeni bir görünüm elde etmiştir. Şekil 1.b’de kurşun kalem ile açık-orta-koyu değerlerin kullanıldığı bir form çalışması görülmektedir. Burada önemli olan ışık-gölgeyi kullanarak derinliği elde etmiş olmasıdır. Derste aldığı bilgiyi zarf tasarımında kullandığı form üzerinde deneyimlediği gözlenmektedir.



Şekil 2. Öğrenci Posta Sanatı Çalışmaları

Şekil 2’de öğrencilerin zarflarında desen bilgilerini kullandıkları görülmektedir. Desen plastik sanatların temelini oluşturan en önemli yapı taşlarından biridir. Tek başına bir sanat eseri oluşturabilme özelliğine sahip olmakla birlikte etkili bir anlatım gücü vardır. Bulut (2003, 23) tarafından aktarılan Michelangelo’nun desen ile ilgili açıklaması şu şekildedir: “Desen tüm sanatların kökü ve tüm resimlerin ruhu ya da gerçek kaynağıdır. Çizim yapmayı öğrenen ve bunu başaran kişi için söyleyeceğim şey: bu kişi gerçek bir hazinedir.” Bu anlamda öğrenciler desenin etkili ifade gücünden faydalanmış, az da olsa tercih ettikleri renk kullanımı ve bu renklerin kullanım şekilleri itibariyle tasarımları daha dikkat çekici bir hal almıştır diyebiliriz.



Şekil 3. Öğrenci Posta Sanatı Çalışmaları

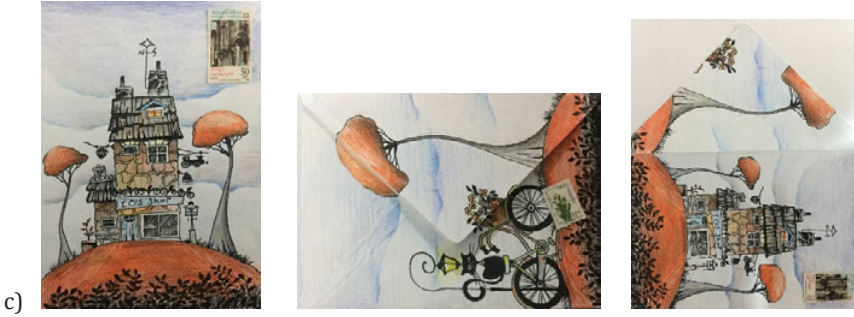
Temel Tasarım dersinde görsel tasarım öge ve ilkelerin öğretimine nokta konusu ile başlanır. Atmaca'ya (2014, 17) göre nokta; çeşitlenebilen, büyüyen, küçülen enerjisi olan, yapılacak çalışmaların oluşmasında temel bir elemandır. Dağınık olarak düzenlendiğinde açık ve orta tonlarda yüzeyler oluşturur. Bu bağlamda, noktaların sıklaşmasıyla koyu, seyrekleşmesiyle açık yüzeylerin elde edilmesi öğrenci çalışması şekil 3.b'de görülebilmektedir. Şekil 3.a'da ise farklı büyüklükteki noktalar yüzey üzerinde dağınık bir şekilde yerleştirilmiş ve hareket etkisi yaratılmıştır. Aynı zamanda bu öğrenci çalışmalarında görsel unsurların yanı sıra yazının da kullanılmış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yapmış oldukları bu tasarımlarda kendilerine özgü bir yaklaşımla özgün biçimler oluşturmaları olmaları yaratıcı yönlerini göstermektedir.





b)

20x14.5 cm, Karışık Teknik



c)

13x18 cm, Kuru Kalem Tekniği

Şekil 4. Öğrenci Posta Sanatı Çalışmaları

Şekil 4'de gördüğümüz zarf tasarımlarının arka ve ön yüzlerinin birlikte kullanımı söz konusudur. Karışık teknik kullanılarak yapılan bu tasarımlarda (şekil 4a ve 4b) öğrencilerin artık malzemeyi de etkili bir şekilde kullandıkları görülmektedir. Şekil 4.a ve şekil 4.c'deki çalışmalarda sıcak renklerin ağırlıkta olduğu, şekil 4.b'deki çalışmada ise soğuk renklerin kullanıldığı gözlenmektedir. Öğrenciler genel anlamda Özsoy ve Ayaydın'ın (2015, 9) belirttiği genel kabul görmüş olan görsel tasarım öge (çizgi, şekil, doku, biçim, renk, boşluk, değer) ve ilkelerinden (bütünlük, vurgu, zıtlık, denge, oran, hareket, ritim, örüntü) yararlanarak çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir diyebiliriz. Özellikle bu çalışmalarda vurgulanmak istenen merkezin, kompozisyonlarında zarfın biçim özelliğini de kullanarak oluşturabildiklerini görebilmekteyiz.



a)

20x14.5 cm

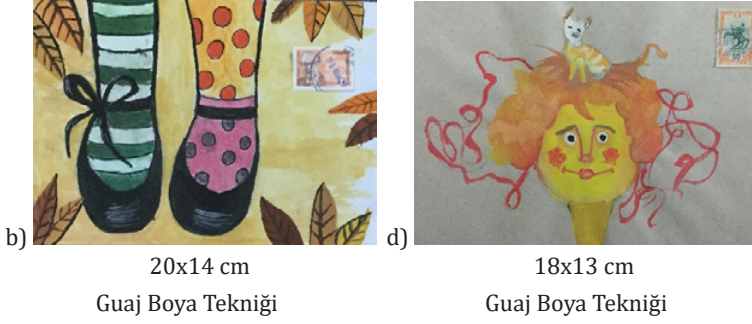
Guaj Boya T eknği



b)

16.5x11.5 cm

Kuru Kalem Tekniği



Şekil 5. Öğrenci Posta Sanatı Çalışmaları

Temel Tasarım Eğitiminde önemli elemanlardan biri de renktir. Sadece resimlerde değil gündelik yaşantımızda kullandığımız eşyalarda da renklerin etkisini görmek mümkündür. Duygu ve düşüncelerin aktarımında en çok başvurulan elemanlardan biridir. Renklerin insanlar üzerinde ruhsal ve psikolojik etkilerinin olduğu, dolaylı veya doğrudan etkilediği konusunda pek çok araştırma yapılmıştır. Odabaşı'na (2002, 80) göre; "renk, resimde duygulara en çok seslenen heyecanlandırıcı bir elemandır. Başarılı bir renk uyumu, resmin çizgi siteminden, kompozisyonundan, oranlarından çok daha etkileyicidir."

Şekil 5'de görülen öğrenci çalışmalarında görsel tasarım öğe ve ilkelerinin kullanımı ile birlikte özellikle renk öğesinin ön plana çıktığı gözlenmektedir. Öğrencilerin Temel Tasarım derslerinin vazgeçilmez malzemesi olan guaj boyayı kullandıkları görülmektedir. Kullanılan malzeme ve teknik zenginliği öğrencilerin kendilerine sorun olarak verilen görsel problemin çözümünde farklı anlayışlara gittiklerini, özgün çözümlere ulaştıklarını ve sonucunda etkileşimli çalışma ürettiklerini göstermiştir. Bu bağlamda çalışma öğrencileri yaratıcı ve analitik düşünmeye sevk etmiştir diyebiliriz.

Atalay ve Gürses'in (2016, 635) sanat eğitimi alan öğrenciler ile birlikte düzenledikleri çalıştay sonucunda üretilen işler ve gözlemlerinden yola çıkılarak yürüttükleri çalışmada; Posta Sanatı işlerinin projelendirilmesi ve üretilmesi sayesinde öğrencilerin gözlemlenen sanatsal tekniklere katkısını şu şekilde ifade etmiştir: "farklı malzemelerle iş üretebilmelerini keşfetmişler ve bu nedenle yaratıcılıklarını zorlama motivasyonları artmıştır. Kes yap, kolaj gibi farklı ifade araçlarıyla yaratıcı tasarımlar yapma imkanlarını keşfetmişlerdir."



a)

18x13 cm

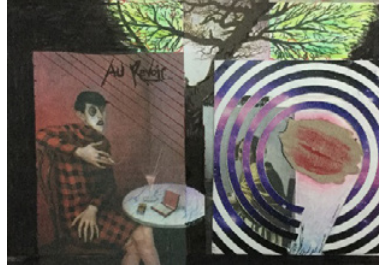
Kolaj Tekniği



b)

16.5x11.5 cm

Kolaj Tekniği



18x13 cm, Kolaj Tekniği

Şekil 6. Öğrenci Posta Sanatı Çalışmaları

Kolaj, “boyalı ya da çizilen bölümlerle onları birleştiren, resim düzlemi üzerine gerçek dokulara sahip olan gerçek malzemeleri yapıştırarak; imajı yaratan tekniktir” (Öztuna, 2007, 93). Şekil 6’de görülen öğrenci çalışmaları bu teknik kullanılarak yapılmış tasarımlardır. Fikirlerini en iyi şekilde ifade edecek yapıyı bulmak için parçaları yan yana getirmeyi deneyerek bütünlüğü yakalamaya çalışmışlar ve etkili bir anlatım yoluna ulaşmışlardır. Kırıçoğlu’na (2014, 31) göre; çalışma düzeni: kuram, uygulama ve ürün olarak kurulur ve her aşama önemlidir. Kuram bilgidir çünkü bilgi olmadan uygulamaya geçilmez. Kişiyi sonuca götüren ise uygulamadır. Çalışma süreci kadar sonuçta ortaya çıkan ürün de önemlidir. Ürün; bilginin, düşüncenin, duygunun ve çabanın sonucudur. Aynı zamanda bu bir iş başarma eyleminin ödülüdür. Bingöl’ün (2016, 359-360) temel tasarım uygulamalarını desteklemek amacıyla bir düşünceden yola çıkarak gerçekleştirdikleri üç boyutlu çalışmaların, öğrencilerin kişiliklerini, dünyaya bakış açılarını yansıttığını ve her bir öğrenci tasarımının kendi yaşamının bir anlatımına dönüşebileceğini vurgulamıştır. Ona göre; sıkıntılı arayışlarla ilerleyip, kimi zaman tıkanılan, kimi zaman kendiliğinden akıp giden, küçük buluşlarla mutluluğu yaşatan ve bir sonu olan bu süreç, yaşamın bir parçası olduğu kadar yaşamın bir yansıması da olabilir.

Tüm bu bilgiler ışığında; çalışma kapsamında tasarlanan Posta Sanatı çalışmalarından yola çıkılarak öğrencilerin duygusal, düşünsel tasarım basamaklarından geçmiş olduğunu, tekniğin olanakları ile malzemenin dilini kullanarak çözüm ürettiklerini ve özgün görsel bir ifadeyi yakaladıklarını söyleyebiliriz.

SONUÇ

Teknolojinin de etkisiyle sanatta gerçekleşen gelişmeler sanat eğitiminin çağa uygun öğretilmesi sorununu ve farklı yöntem arayışlarını da gündeme getirmiştir. Güncel sanat olaylarının, yeniliklerin, gelişmelerin sanat eğitiminin ilk aşaması olan Temel Tasarım dersine entegre edilerek işlenmesine, özgün etkinliklere yer verilerek dersin üretim süre-

cinin zenginleştirilmesine ve kendilerini farklı görsel yollarla ifade edebilmelerinin sağlanmasına imkan tanınmalıdır. Yaratıcı süreçleri destekleyen bu ders kapsamında edindikleri görsel tasarım öge ve ilkeleri yeniden anlamlandırmaya izin veren Posta Sanatı etkinliği, öğrencilerin ilgisini çekecek, dersi monotonluktan kurtaracak, gelişmeleri tanıma, takip etme gibi konularda farkındalık oluşturacak ve keyif alarak öğrenme sürecinde yer almalarını sağlayacaktır. Zengin bir ifade aracı olarak karşımıza çıkan bu sanat etkinliği, öğrencilerin ortaya çıkabilecek problem karşısında yaratıcı çözümler üretebilme, düşünme, karar verme, eyleme geçme gibi becerileri kazanmasının yanı sıra sanatı, sanatçıyı ve sanat eserini anlama konularında da farkındalık yaratacaktır. Günümüz toplumunda en çok ihtiyaç duyulan beceri ve yaratıcı düşüncenin her alanda aktif olarak yer almasıdır. Bu anlamda gelecek nesillerin yetişmesinde etkili olacak görsel sanatlar öğretmen adaylarının donanımlı, sanatın yaratım süreçlerini tanıyan, yorumlama gücüne ve uygulama alanlarında yeterli pratiğe sahip yetişmesi beklenmektedir. Nitekim bu durum dersin verimli bir şekilde işlenmesini zorunlu kılmaktadır.

Bütün veri, deneyim ve görüşler doğrultusunda planlanan planlanan çalışmada yaratıcı, konuya özgün bir yaklaşım ile düş gücünü sonuna kadar kullanarak gerçekleştirdikleri Posta Sanatı uygulamaları, öğrencilerin iraksal düşünmelerini sağlama, dikkatlerini toplayabilme, hayal güçlerini kullanabilme, görsel tasarım öge ve ilkeleri deneyimleme, ortaya çıkan problemlere karşı yeni, özgün çözümler üretebilme, yeni malzeme arayışlarına girerek farklı materyalleri kullanabilme gibi yetilerini geliştirmelerine olanak sağlamıştır. Aynı zamanda çalışma sürecinde öğrencilerin konuya olan ilgilerinin olumlu olduğu, keyif alarak çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğrenciler ortaya çıkan ürünlerin onları heyecanlandığını ifade etmiştir. Genelde sanat eğitiminin özelde Temel Tasarım dersinin kendine özgü yapısı gereği öğrencilerin çalışmalarını gerçekleştirirken birbirleri ile iletişim kurdukları, paylaşımında buldukları, yardımlaşmış ve fikir alışverişinde buldukları da dikkati çekmiştir. Görsel tasarım öge ve ilkelerine ilişkin her türlü kuramsal bilgi uygulamada sürece eşlik etmiştir. Bu çalışma yoluyla güncel sanat olaylarını takip etme konusunda farkındalık oluşturulmuş, farklı ifade araçlarını kullanarak malzeme kullanımına ilişkin özgüvenlerinin gelişmesine, bilgilerini tasarımlarına yansıtılabilmeleri için deneyim yaşamalarına olanak sağlanmış ve işleri ile bir sanatsal etkinliğe katılım sağlanmaları yönünde öğrenciler cesaretlendirilmiştir.

Alanda yapılacak benzer çalışmalara örnek teşkil etmesi bakımından Temel Tasarım dersinin amaçları doğrultusunda zengin ve yaratıcı etkinliklere yer verilmesi, iyi planlanmış bu etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmesi veya görüşlerinin alınması konusunda araştırmalar yapılması önerilebilir. Posta Sanatı uygulamaları ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri ile de birlikte gerçekleştirilebilir, görüşleri alınabilir ve düzenlenen Posta Sanatı etkinliklerine (sergi, bienal, proje, vb.) katılımları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

1. Alaca, I. V. (2014) , "Posta Kutusunda Sanat". Posta Sanatı. (Ed. Şinasi Güneş). İstanbul: Artes Yayınları.
2. Atalay, M. C. & Gürses, B. (2016). "Yükseköğretim Sanat Eğitiminde Posta Sanatı Uygulamaları", *Cumhuriyetin Işığında Yükseköğretimde Sanat Eğitimi Uygulamaları Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı, 23-25 Kasım 2016, 623-637*. Erişim: 17.01.2019 tarihinde https://www.academia.edu/35690652/Y%C3%9CKSEK%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M_SANAT_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0NDE_POSTA_SANATI_UYGULAMALARI adresinden alınmıştır.
3. Atalayer, F. (2004). Çağdaş Temel Sanat (Tasarım) Eğitimi ve Postmodernite-Geleneksellik. *Anadolu Sanat Dergisi*, Sayı, 15.

4. Atmaca, A. E. (2014). *Temel Tasarım. (Birinci Basım)*. Ankara: Nobel Yayınları.
5. Ayaydın, A. (2010). *Temel Tasarım Eğitiminde Bilgisayar Teknolojisinin Gerekliği ve Geleceği*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 52-62.
6. Aytekin, C. A. (2008). *Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Anasanat Atölye Tercihleri ile Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutum, Algı ve Beklentileri Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
7. Balcı Y. B. & Say, N. (2003). *Temel Sanat Eğitimi. (İkinci Basım)*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama San. Tic. A.Ş.
8. Bingöl, P. M. (2016). *Temel Tasarım Eğitiminde Kavramdan Üç Boyuta Geçişe Yönelik Bir Uygulama Örneği*. İdil Dergisi, 5 (21), 339-362.
9. Bulut, Ü. (2003). *Plastik Sanatlar Eğitiminde Desen Çalışmaları*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, sayı:18, 21-24.
10. Çellek, T. (2003). *Sanat ve Bilim Eğitiminde Yaratıcılık. Eleştirel Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı PIVOLKA*, 2 (8), 3-11.
11. Gemalmayan, R. Y. (2014). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Görsel Okuryazarlık ve Temel Tasarım Öğretimi*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27 (Mayıs 2014), 95-120.
12. Güneş, Ş. (2014). *Posta Sanatı*. İstanbul: Artes Yayınları.
13. Öztuna, H. Y. (2007). *Görsel İletişimde Temel Tasarım. (Birinci Basım)*. İstanbul: Tıbban Yayıncılık.
14. Keser, N. (2005). *Sanat Sözlüğü. (Birinci Basım)*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
15. Kırıçoğlu, O. T. (2014). *Sanat Bir Serüven. (Birinci Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
16. Odabaşı, H. A. (2002). *Grafik'te Temel Tasarım. (İkinci Basım)*. İstanbul: Yorum Sanat Yayınları.
17. Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
18. Özsoy, V. & Ayaydın, A. (2016). *Görsel Tasarım Öğe ve İlkeleri. (Birinci Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
19. Türk Dil Kurumu [TDK]. (2018). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim: 17.01.2019 tarihinde <http://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
20. Uysal, E. (2015). *Temel Tasarım Dersine İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi, Yaz (14), 51-65.
21. YÖK [Yüksek Öğretim Kurumu]. (2018). *Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Erişim: 07.01.2019 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/41807946 adresinden alınmıştır.

Elementer Ses ve Hareket Eğitimi Uygulamalarının Analizleri

Kıvanç AYCAN¹

CHAPTER 12

¹ Dr., Öğretim Üyesi, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü

1. GİRİŞ

Orff-Schulwerk ya da *elementer* müzik ve hareket eğitimi çalışmaları sayesinde bireyler şarkı söylerken dans edip, hareket eden ve arkadaşlarıyla oyunlar oynayan kişiler olduklarını idrak etmektedirler. Aslında bu sayede bireyler günlük hayatta ne kadar hareketsiz, monoton ve oyun oynamadan bir hayat geçirdiğini gözlemleyebilir. Müzik bireylere bu anlamda bir ilaç olmaktadır fakat bireyler de müziğin onları harekete geçirmesine izin verdikleri takdirde (Aycan, 2016).

Orff-Schulwerk ya da *elementer* müzik ve hareket eğitiminin temelinde ses dalgalarının enerjisinden meydana gelen müziğin aslında bir dönüşüm ile oluştuğu düşünülmektedir. İnsan bedeninde kalp atışlarıyla hareket enerjisinin meydana geldiği daha sonra başka bir enerjiye yani sese dönüştüğü bir karşılıklı döngü söz konusudur. *Dans eden notalar anaokullarında müzik eğitimi projesinde* verilen eğitimlerde Jungmair “konuşma, şarkı, dansın hepsinin bir dönüşüm içerisinde olduğunu ve bunun harekete dönük bir dönüşüm olduğunu belirtmektedir (OrBİT, 2015). *C. Orff* a göre kendi kalp atışları ve iç ritmiyle müzik yapan kişi *elementer hareket* içindedir. *Elementer müzik*, yapmakla bağlantılı kullanılan, içten gelerek etkinleşen, kendiliğinden oluşan, gerçekleşen olay olarak tanımlanabilmektedir (Bilen, Özevin, & Canakay, 2011; U. E. Jungmair, 2003). Bu dönüşüm önce konuşarak sonra şarkı söyleyerek gerçekleşmektedir. Bu noktada hareket, konuşma ve şarkı söylemenin iç-içe yer aldığı görülmektedir. Örneğin: konuşma, sayışma, tekerlemeler ve bireylerin isimleri müziğin kaynak noktasını oluşturmaktadır. Ezginin başlangıç noktasını inici üçlüler ve pentatonik diziler oluşturmaktadır (Bilen et al., 2011).

Orff-Schulwerk, *elementer* müzik ve hareket eğitiminde süreci anlatan anahtar kelimeler “keşif” ve “deneyimdir. Bu keşif sırasında mekân, ses ve form ile ilgili etkinlikler sürecin her seviyesinde yer almaktadır. Mekânın yatay ve dikey düzlemi, mekânda özgürce kullanılabilen alanların keşfedilmesi söz konusudur. Sesin keşfi sırasında eğfer sınıf gibi kapalı bir ortamda bulunuluyorsa kapının, pencerelerin, saatin, yerin, bireylerin, dışarıdan etki varsa rüzgârın, kuşların, kedilerin vs. sesleri gözlemlenmektedir (Bilen et al., 2011).

Bireylerin olumlu ve olumsuz özelliklerini deneyimleyebilmeleri için müzik, resim ve beden eğitimi gibi dersler bir bütün olarak fayda sağlamaktadır. Bu derslerin günümüzde bir birleşimi ve keşif noktası olarak düşünülebilecek *Orff-Schulwerk yaklaşımı* ya da *elementer müzik; müzik ve hareket eğitimi uygulamaları, Kodaly ve Dalkroze metotları* müzik öğretmeni adaylarına yeterince verilmelidir. Ancak özellikle eğitim fakülteleri, güzel sanatlar anabilim dalları, müzik bilim dallarında bu yaklaşım ve metotlar eğitim müziği besteleme teknikleri, oyun-dans ve müzik ile özel öğretim yöntemleri dersleri özelinde işlenebilmektedir. Ancak *elementer müzikler* müzik bölümlerinde bireysel ses eğitimi, koro eğitimi gibi derslerde de ele alınabilir. Bir şarkının *elementer* olarak işlenişi, öğrenilmesi ve öğretilmesi bu derslerde de mümkün olabilir. *Orff-Schulwerk* yaklaşımına göre ele alınan şarkılar (Andante, 2015; K. Aycan, 2017c; Gürgeç, 2007; Uçan, 2003) incelendiğinde şarkıların ve bu şarkıların çalışma şeklinin müzik eğitiminde nasıl, hangi içerikle ve hangi aşamada verileceği önem taşımaktadır (K. Aycan, 2017c).

Orff-Schulwerk, *elementer* müzik ve hareket eğitiminde süreci anlamak eğitim-öğretim sürecini daha iyi işletmek için dünyada ve Türkiye’de seviye kursları düzenlenmektedir. Bu kurslar 3 seviyeye ayrılmıştır. Seviye kurslarının çıkış kaynağı olarak görülebilecek Amerika’da da birçok üniversiteye bağlı seviye kursları düzenlenmektedir. Bu kursların bir kısmının 1. seviyede; bir kısmının 1, 2. ve 3. seviyelerde, bir kısmının ise 1, 2. ve 3. Seviye ile 3. seviye sonrasında verildiği görülmektedir. Her seviye kursu aynı anda ancak birkaç farklı üniversitenin bünyesinde verilmektedir (AOSA, 2018; OrBİT, 2017). Bu kurslar Türkiye’de Özel Alev okullarında verilmektedir. Çünkü *Orff-Schulwerk* eğitim programı, Özel Alev okullarında ilk kez 1999 yılında ana sınıfında başlayarak, 1, 2, 3 ve 4. sınıflar

verilmektedir. 2000 yılında *Avusturya liseliler vakfının* bünyesinde Orff Merkezi'nin kurulmasıyla ve Carl Orff'un eşi Lisolette Orff'un izniyle Özel ALEV Okulları Türkiye'deki ilk ve tek Carl Orff Model Okulu olmuştur. Orff-Schulwerk Forum Salzburg, Gesellschaft Förderer des Orff-Schulwerks ve Orff Schulwerk Eğitim Danışmanlık Merkezi Türkiye'den onaylı "Eğitmen Eğitimi" kursunu tamamlamış ve yetişkin eğitimi kurslarında Orff-Schulwerk eğitimi vermeye yetkili bir eğitim kadrosuna sahiptir (OrBİT, 2018).

Türkiye koşullarında eğitici eğitimi programının oluşturulmasında Salzburg, Avusturya'daki Orff-Schulwerk Forum'un koyduğu temel kurallara uyulmaktadır. Bunların yanında ülke koşulları da dikkate alınmaktadır. Kurslara katılacak adaylar kursa öncelikle çevrimiçi başvuru formunu doldurarak başvurumaktadırlar. Sonrasında e-posta yolu ile kısa bir özgeçmiş ve varsa adayın başvuru formunda yazamamış olduğu daha önce katıldığı yurt içi ve yurt dışı kursların detaylı listesini (tarih, eğitmen adı, kurs süresi) iletmeleri gerekmektedir. Kursa başvuracak adayların eğitimleri de göz önünde bulundurularak 50-150 ders saatlik Orff-Schulwerk kursu ön deneyimine sahip olma şartı aranmaktadır. Katılımcılar üç seviyeden oluşan kursları tamamladıklarında Orff-Schulwerk Forum'un öngördüğü 200 ders saatlik eğitimi almış olacaklardır. Seviye modüllerinin genel şartları ve işlenecek ana konular önceden belirlenmiştir. Ancak eğitim kadrosu kendi ders içeriklerini aralarında anlaşarak ama bağımsız bir şekilde planlar. Katılımcıların bu üç yıllık süreçte bir kez yurt dışında gerçekleşen bir haftalık bir Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi kursuna katılmaları öngörülmektedir. Kurs katılımcıları birinci seviye kursu sonunda kendilerinden istenecek yazılı ödevi hazırlayıp belirtilen tarihte Orff Merkezine e-posta yoluyla teslim ederler. Katılımcılar üçüncü seviye kursunun sonunda sınava girmekte ve verilecek olan yazılı bitirme ödevini belirtilen tarihte Orff Merkezine e-posta yoluyla teslim etmektedirler. Orff Merkezi her katılımcıya her bir seviyenin sonunda alınan ders saatinin belirtildiği bir kurs katılım belgesi vermektedir (OrBİT, 2018).

2. YÖNTEM

Çalışma kişisel deneyimleri ele aldığı için otobiyografik bir özellik taşımaktadır. *Türkiye Orff-Schulwerk, müzik ve hareket eğitimi seviye kurslarındaki* deneyimleri betimlediği için *betimsel* bir niteliktedir. Bu çalışma aynı zamanda *keşifsel* bir araştırma kapsamında olduğundan nitel bir özellik taşımaktadır (Saruhan & Özdemirci, 2005). Bu çalışmada var olan bir durumu tespit etmek ve betimlemek için ulaşılabilen görsel ve yazılı kaynaklarla sınırlı kalmıştır. Çalışma güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde ele aldığı, sınırlarının kesin belli olmadığı, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasında birden fazla kanıt ve veri kaynağı olduğu için bir durum (örnek olay) çalışmasıdır (Şimşek & Yıldırım 2013; Yin, 1984). Çalışmada *bireysel ders izleme tutanağına* gözlem sonuçları not edilmiştir. *Bireysel ders izleme tutanağına* gözlem sonuçları rapor edilmiştir. Yapılandırılmış bir gözlem formuyla elde edilen sonuçları doğal ortamında test etmek amaçlanmıştır. Yarı kontrollü bir alanda çalışmak için sınıf gibi kapalı bir ortam tercih edilmiştir (Şimşek & Yıldırım 2013).

3. BULGULAR

Orff-Schulwerk, elementer müzik ve hareket eğitimleri çerçevesinde seviye geliştirme kurslarında müzik eğitimleri için Avusturya'dan Wolfgang Hartmann, Leonardo Riviero Holgado, Rainer Kotzian, Türkiye'den Elif Slater, Onur Erol ile çalışılmıştır. Hareket eğitimine Türkiye'den Banu Ozevin ile çalışılmıştır. Ayrıca bu eğitimlerin bir parçası olarak *18. Uluslararası Singing Garden* (Şarkı bahçesi) temalı *Orff-Schulwerk yaz kursuna* katılım gerçekleştirilmiştir. Avusturya'dan *Andrea Ostertag ile hareket eğitimi*, Avusturya'dan *Vera Zolkina, Coloman Kallos* (yaz kursunun proje koordinatörü) ve Barbara Haselbach ile Çek Cumhuriyetinden *Lenka Pospisilova, Jitka Koprivova ve Katerina Tumova* ile elementer

müzik ve hareket eğitimi çalışılmıştır. Bu eğitimden özellikle *Lenka Pospisilova, Jitka Koprivova, Katerina Tumova, Andrea Ostertag, Coloman Kallos* ve *Barbara Haselbach* ile çalışma imkânı bulunmuştur. Barbara Haselbach, Mozarteum konservatuvarına bağlı Orff enstitüsü kurulduktan sonra Orff-Schulwerk, elementer müzik ve hareket eğitimlerinin teorik ve metodik alt yapısını oluşturmuş Ulrike Jungmair, Werner Beidinger gibi isimlerden biridir. U. E. Jungmair (2003)'de bu teorik ve metodik prensipleri şu şekilde özetlemektedir: Carll Orff'a göre her çocuğun kendini müzik, dans ve dille ifade etme potansiyeli, hakkı ve gereksinimi vardır. Müzik ve hareket eğitiminde söz konusu olan yalnızca müzik eğitimi değil, insanın yetiştirilmesidir.

18. uluslararası yaz kursundaki eğitimden uzmanlık alanları ses eğitimi olduğu için en çok etki bırakanlar *Jitka Koprivova* ve *Katerina Tumova* olmuştur. Bir de *elementer müzik eğitimi* alanındaki yaklaşımlarıyla *Lenka Pospisilova*. Bu eğitimlerin yaklaşımı direk notalarıyla şarkıyı ezberletmek yerine şarkının hikâyesini oluşturmak, şarkının örneklenmesi, bedeninin çeşitli kısımlarına vurarak ve/veya ritim çalgıları ile şarkının söylenmesi şeklinde gerçekleşmiştir. 2015 yılı yaz kursunun teması şarkılar, bahçeler ve parklar olduğu için tüm çalışmalarda Çek Cumhuriyeti, *Pilsen*'deki bahçeleri ve parkları düşündürecek materyallerle dramatize edilerek çalışmalar yapılmıştır. Isınma çalışmalarıyla sabah 8-9 arası her gün farklı bir eğitimciyle yapılan çalışmalarda hareketler eşliğinde nefes ve ses egzersizleri yapılmıştır. Bu çalışmalardan iz bırakan 2 önemli egzersizin sözleri şu şekildedir: *Gloria in exelsis deo* ve *Gaudeamus Hodie*. Her iki ezgide hareket eşliğinde söylenmiştir. Örneğin: Önce nefes çalışması devinimlerle yapılmış, her iki şarkının başında yana 1 adım atılmış ya da 1 adım atılıp el çırpılmıştır. Daha sonra 2'li oyunlara geçilerek karşılıklı el çırpılmıştır. 9'dan akşam 6'ya kadar ise dersliklerde çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan ses eğitimi ile ilgili seçme birkaç çalışma ise şöyledir (Aycan, 2016):

Andrea Ostertag'ın "*Ha-he-ho*" çalışması nefes ve ses çalışması olduğunu düşündüren bir çalışmadır. Bu çalışmada önce çemberde duruldu. Daha sonra kollarımızı kendimize çekerek "*ha*", kollarımızla yanımızdaki arkadaşımıza uzatıp dönerek "*he*" veya karşımızdakine dönüp "*ho*" denildi. Burada önemli olan bir nefes çalışması olarak da ele alınabilecek çalışmanın hareket ederek yapılmasıdır.

Katerina Tumova ile yapılan çalışmada gözlerin kapatılması istendi. Sonra hayal kurarak "Bir park ve o parkın nasıl bir yer olduğu" düşünüldü. 4'erli gruplara bölünerek elimizdeki tüllerle hayalimizdeki park canlandırıldı ardından ritim çalgılarıyla bir canlandırma yapıldı. Daha sonra İngilizce bir tekerleme "*Chatter with the angels*" tahtadaki yazılı metnine bakarak söylendi. Önce kısık bir sesle sonra kuvvetli bir sesle söylendi. Aynı şekilde "*Hush little Baby*" şarkısı söylendi. "*Hey: hello bonjour gutentag welcome buenodias*" şarkısı el çırpılarak, ayaklara vurularak ya da dizlere vurularak tek ve çiftli söylendi. Aslında burada çocukların oynadıkları ritmik oyunlardan örnek alındığı görüldü.

Jitka Koprivova ile yapılan çalışmada 2 *Afrika* parçasının çalışma şekli oldukça ilginçtir. Şarkılardan biri "*Sponono*" diğeri ise "*The Earth is my mother*" dir. Her iki parçada da beden perküsyonu ve çoksesli söylenerek (kanon şeklinde) çalışma benimsenmiştir. Isınma çalışması olarak *dijembe* (Afrika tipi davul) eşliğinde farklı ritimlerle yürüyerek mekân tanıma ve vücudu ısıtarak çalışmalara başlanmıştır. Bu parçalar çalışılırken dikkat çekici şey özellikle beden perküsyonu gibi bedensel devinimleri barındıran çalışmaların yapılmasıdır. Ancak Türkiye'de ses eğitimi ve ileri ses eğitimi olarak görülen şan eğitiminde bu tür uygulamaların bireysel çabalar haricinde uygulanmadığı gözlemlenmiştir. Sadece dik ve hareketsiz durup, diyaframın kullanıldığı şarkı söylemekten ibaret bir eğitim verildiği düşünüldüğünde bu durumun tam tersi bir icranın bu çalışmada gerçekleştirildiği görülmüştür. Örneğin "*The Earth is my mother*" şarkısında öncelikle sözleri söylenmiş ve beden perküsyonuyla ritmik yapısı keşfedilmiştir. Daha sonra 1. *grup* tek bir ses üzerinde "u-a-i"

ünlülerini söylerken sağa ve sola ayaklar yere vurdu, 2. grup sağ elini göğsüne vurarak "Unit my people, all are one" söyledi, 3. grup ana ezgiyi ellerini yukarı kaldırıp, aşağıya indirerek söyledi. Şarkı bittikten sonra beden perküsyonu ile sırasıyla 2 defa el çırpma, 2.ve 3. sefer göğüse, 4 ve 5 diz üstüne, 6 ve 7 dizin arkasına vuruldu. 2. seferde 7. vuruştan sonra sağa doğru zıplandı.



Şekil 1. The earth is mother şarkısı (Koprivova, 2015)

K. Aycan (2017c)'in *hareket, konuşma ve şarkı söyleme* odaklı *elementer ses eğitimi uygulamaları* isimli çalışmasında Orff-Schulwerk, *elementer müzik ve hareket uygulamalarının üniversite düzeyinde uygulanma durumu bir eylem araştırması ile incelenmiştir*. Bu çalışmada Aycan (2016)'ın katıldığı ulusal ve uluslararası eğitimlerde elde ettiği kazanımlar aktarılmaya çalışılmıştır. Çalışma 2 kısımda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın öncesinde bir durum tespiti yapmak için yapılandırılmış bir anket çalışması yapılmıştır (n=21). Ardından uygulanan ses eğitimi dersinde 20 kişilik öğrenci grubuyla 2 saatte, 14 haftalık süre zarfında *1 uzman ses eğitimcisi* tarafından eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Çalışma sırasında *mikro öğretim* uygulanmıştır. Ayrıca *bireysel ders izleme tutanağına* gözlem sonuçları not edilmiştir. Yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Çalışma sonrasında betimsel bir içerik analizi yapılmıştır. Dış geçerliliği sağlamak için içerik analizi ve video kayıtları ses eğitimi alanında ve Orff-Schulwerk yaklaşımında uzman müzik eğitimcilerine danışılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerle öncelikle bir durum tespiti için yapılan anket çalışmasında katılımcılar *Orff-Schulwerk* yaklaşımı gibi modern müzik öğretim yöntemlerinin lisans eğitiminde ve sonrasında uygulanmadığını belirtmişlerdir. Anket çalışmasından çıkan verilere göre tasarlanan ses eğitimi dersinin interaktif işlenmesiyle daha zevkli ve heyecanlı hale geldiğini, bu şekilde konsantrasyonun arttığını, daha kalıcı bir öğrenmenin sağladığını, konuşma ve metin okumada hissedilir iyileşmeler sağladığını, farklı fikirleri görerek birlikte çalışmayı sağladığını, bir öğretim şekli olarak ileride müziği öğretirken yeni ve farklı fikirler verdiğini belirtilmiştir. Çalışmadan çıkan sonuçlara göre *eğitim fakülteleri, müzik öğretmenliği ve güzel sanatlar fakülteleri, müzik bölümlerinde* ses eğitimi derslerinin ilk yılında *hareket, konuşma ve şarkı söyleme temelli* 20-25 öğrencinin katılımıyla ses eğitimi uygulamaları yapılabilir. Türkiye'de nitelikli ses eğitimcilerinin sayısı yeterli olmadığı için *modern müzik eğitimi yöntemlerinin* kullanılması önerilmektedir. Ses eğitimi dersini interaktif (kuralları ve koşulları katılımcılar ile etkileşimle belirlenen) bir şekilde işlemenin daha kalıcı bir öğrenme sağladığı, dolayısıyla ses eğitimi çalışmalarına geçilmeden önce birtakım ısınma ve nefes çalışmalarının hareket ederek yapılmasının vücut dilinin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Konuşan, ayak adımlarıyla *ritim* tutup dans eden, *beden perküsyonu* ile *ritim duygusu* gelişen bireylerin kelimeleri beden perküsyonu ile kodlayarak daha iyi öğrendikleri görülmüştür.

K. Aycan (2017c)'in eylem araştırmasında yaşanan olumsuzlukları ortadan kaldırmak ve programlı bir eğitim vermek amacıyla K. Aycan (2017b)'in devam niteliğindeki çalışması yapılmıştır. Kıvanç Aycan (2017)'in çalışmasında *Dokuz Tip Mizaç Modeli* (DTMM) testinden yararlanılmıştır. Çalışmaya katılacak öğrenciler ve çalışmayı yapacak öğretmenin mizaçlarını tespit ederek daha sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmak hedeflenmiştir. Ayrıca katılımcı öğrencilerin ileride eğitim verecekleri grubun mizacını keşfederek neden, niçin, nasıl, hangi eğitim seviyesinde, nerede ve kimlerle vereceğini analiz etmeleri hedeflenmiştir. Erciyes Üniversitesi pedagojik formasyon sertifika programı kapsamında özel öğretim yöntemleri dersini alan n=21 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcılar güzel sanatlar fakültesi, müzik bölümü öğrencilerinden not ortalaması, mezuniyet durumu gibi kıstaslara göre pedagojik formasyon programına dahil olanlardan rastgele bir örnekleme ile seçilmiştir. 2016-2017 öğretim yılında Erciyes Üniversitesi, eğitim fakültesi, pedagojik formasyon sertifika programında müzik bölümü öğrencilerine 1 günde ve 4 saat üst üste verilen özel öğretim yöntemleri dersi 7 hafta teorik, 7 hafta uygulamalı işlenmiştir. Orff yaklaşımı gibi aktif bir müzik öğretimi çalışmada uygulanmıştır. Çalışmanın 7 haftalık teorik kısmı sırasında katılımcı öğrencilerin bütün aktif öğrenme kuram ve uygulamalarını araştırıp anlatmaları ve uygulamalarına çalışılmıştır. Bu sayede aktif öğrenme kuram ve uygulamalarının olumlu ve olumsuz yanlarını aralarında tartışmışlardır. Çalışmanın 7 haftalık uygulama kısmında aktif bir müzik eğitimi uygulaması olan *Orff yaklaşımı* deneyimlenmiştir. Konuşma, şarkı söyleme, müzikli ya da müziksiz oyunlar ve yaratıcı dans, beden perküsyonunu ya da eşliği ve Orff çalgılarının kullanımını içeren *Orff yaklaşımı* katılımcı öğrencilerin düzeylerine uygun müzik yaşantıları yaratmak ve doğru değerlendirme yapabilmek ve bilginin yanı sıra daha üst düzeyde becerilerin kazandırılması açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin DTMM testine göre mizaçları belirlenerek, mizacın modern müzik eğitimi yöntemleri kullanımında öğrenme ve öğretme yetkinliklerine katkısı ilk kez bu çalışma ile değerlendirilmiştir. Katılımcı öğrencilere göre aktif bir eğitimin gerçekleştirilmesi için oyunlarla bir konuyu öğretmek önemlidir. Ancak müzikli oyunlar bu noktada tercih edilmelidir. Müzikle birlikte dans ve görsel materyallerde bu derste bir materyal olabilir. Uygulamaya dayanarak verilen bir özel öğretim yöntemleri dersinden katılımcı öğrencilerin elde ettiği deneyimlere göre örnek bir müzik eğitimi dersi şu şekilde olmalıdır: Öğrenciler arasındaki iletişimi konuşmanın ritmik yapısından faydalanarak sağlayan; müzikli oyunlar ile müzik ve hareket eğitiminin verildiği; öğrencilere konuşmanın ve dolayısıyla şarkı sözlerinin ritmik yapılarını beden perküsyonu gibi olanakları deneyerek, analiz ederek sağlayan ve *Orffenstrümanlarının* bir yardımcı materyal olarak kullanıldığı, teoriden önce uygulamaya önem verilen bir müzik dersi olmalıdır. Ayrıca yalnızca öğretmen ve öğrencinin blokflüt çalarak yapacağı bir müzik eğitimi öğrencinin müzik dersine aktif katılımını engelleyecektir.

K. Aycan (2017)'in çalışmasında ise Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersinde 1 ses eğitimi uzmanı tarafından seçilen şarkıları deşifre edememesi, bu sebeple düzenli ve sistematik çalışmalar yapılamaması problem durumunu oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı Kodály metodundan uyarlanan çalışmaların bireysel ses eğitimi dersinde uygulanması ve çalışmaya katılan öğrencilerin örnek eserleri bu sayede daha etkili çalışmalarını sağlamaktır. Araştırma verilerini elde etmek için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmış ve çalışmaya katılan Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde öğrenim gören 1 ve 2. sınıf öğrencilerinden 7 öğrenciyle uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre bireysel ses eğitimi dersinde çalışılan örnek parçanın hem ritmik yapısına hem melodisine "*zi,ze,za,zo*" heceleri ile çalışılabilir. Bir nefes çalışması olarak ritmik artikülasyon çalışmaları "*l*" ve "*r*" ünsüzlerinin tekrarlanması sonucu ağızdan çıkan "*ıl*" ya da "*rır*" heceleri ile yapılabilir. Hem nefes hem de ritim çalışmalarını bir arada daha iyi yapabilmek için örnek parçanın ezgisi "*za*" hecesiyle beden perküsyonu eşliğinde söylenebilir.

Bu çalışmanın çıkış noktası aktif müzik eğitimidir. Bu sebeple *Orff-Schulwerk*, *elementer* müzik ve hareket eğitiminden ve *Kodály metodundan* faydalanılmıştır. Çalışmada müzik eğitim-öğretiminde özellikle *Kodály metodunda* ritmik hece kalıplarının *Orff-Schulwerk*, *elementer* müzik ve hareket eğitiminde olduğu gibi keşfedilerek çalışması gerektiği görülmüştür. Bu keşiflerin ritmik heceleri beden eşliğinde söyleyerek, ritim tutarak, bedenden çıkan sesleri dinleyerek gerçekleştiği görülmektedir. *Kodály metodu* belli bir metodik yaklaşımı olduğu için sınırlı imkânlar sunmaktadır. Oysa *Orff-Schulwerk*, *elementer* müzik ve hareket eğitimi bu sınırlı imkânları genişletme imkânı vermektedir. Örneğin, konuşma odaklı çalışmalar yapıldığında harflerin, hecelerin ve kelimelerin ritmi üzerinde durulabilir. Solfej okuma problemlerinin kaynağına inilebilmesi için hangi türde yaklaşımın ya da metodun benimsendiği anlaşılmalıdır.

Varley (2005)'in yaptığı çalışmada Amerika'da öğretmenlerin Harr sistemini kullandıkları, bu sistemde Wislow-Dallin'de olduğu gibi 1,2,3,4; 1&2 vb. şeklinde sayı sayarak ritmin öğrenildiği belirtilmektedir. Ancak bu sistemler içerisinde C. Orff'un yaklaşımı, Cobb, Cheyette, Gibbs, Heffernan, Bebeau'nun ve Gordon (1980)'ün çalışmaları kelimelerin konuşurken ki ritmine odaklanmaktadır. Bu konuda kelimelerle yapılan örnek ritmik çalışmalarda önce dize sonra ellere vurarak ritim tutarken, isimler, renkler vb. kelimeler söylenmektedir (Admin, 2012). Kelimelerle beden perküsyonu ile yapılan örnek çalışmalarda psikomotor, sözel, işitsel beceriler birlikte kullanıldığından birçok duyu organına hitap eden bir öğrenme gerçekleştirilmektedir.

Kodály	
Orff	 Health is not valued 'til sickness comes. Children and fools must not play with edged tools.
Cobb Cheyette Gibbs	
Heffernan	
Bebeau	
Gordon (1971)	
Winslow-Dallin	
Gordon (1980)	

Şekil 2. Ritmik notasyon öğretim metotları (Colley, 1987)

Türkiye'de müzik öğretiminde ana problemlerden biri solfej okuma/ ritmik nota oku-

ma ya da ritmik artikülasyon problemlerinin kaynağına inilmemesidir. Eğer bu sorunun kaynağına inilirse hangi türde yaklaşımın ya da metodun benimsenebileceği de anlaşılacaktır. K. Aycan (2017)'in çalışmasında bu probleme değinilerek çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada bireysel ses eğitimi uygulamaları 7 kişiyle haftada 1 saatte, 14 haftalık süre zarfında 1 uzman ses eğitimcisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın 1. haftasında öğrencilerle program yapılıp, 1 *arie antiche*, 1 Türkçe sözlü *lied* ve bir Türkçe sözlü *halk şarkısı* ödev olarak verilmiştir. Öğrencilerin ses aralıklarını belirlemek için Filiz, Pelin gibi isimlerle 2'li, 3'lü ve 5'li aralıklarla ses çalışmaları yapılmıştır. Gerek ses eğitimi gerek şan eğitimi derslerinde ünlü sesler ile (i,e,a,o,u gibi) yapılan çalışmaları öğrencilerin kavrayıp seslendirmekte zorlandıkları gözlemlendiği için zaten tanıdıkları isimler hatta kendi isimleri ile egzersizler uygulanmıştır. Özellikle içinde "i" sesini barındıran egzersizlere öncelik verilmiştir. Çalışılan bütün örnek parçalarda kulaktan öğretimi sağlamak için "za" hecesi ile ezgiler söylenmiştir. *Za* hecesi özellikle "z" harfindeki doğal rezonans ve vurgulu söylemeyi sağlamasından faydalanılmıştır. Bu şekilde rezonans ve vurgu çalışması birlikte yapılmıştır. Deşifre solfej çalışmasına geçilmeden önce Kodaly metoduna göre (*ta, ti ve te* ile) nasıl ritim deşifresi yapacakları gösterilerek, dörtlük notada *ta*, sekizlik *ti* ve onaltılık notalarda *te* hecelerini söylemeleri istenmiştir. *Ta, ti* ve *te* heceleri ile yapılan çalışmayı öğrenciler ayrı bir çalışma olarak algılamış ve çalışmamışlardır. Bu sebeple çalışmalarını sağlamak için öğrencilerden gelen talep doğrultusunda *za* hecesiyle ezginin aralıklarına ve ritmik yapısına çalışıldıktan sonra *za, zi ve ze* heceleri ile ritmik yapılara çalışılmıştır. Dörtlük notada *za*, sekizlik *zi* ve onaltılık notalarda *ze* heceleri, noktalı ritimlerde *za, ze* heceleri konuşulduğu gibi 1. uzun 2. kısa olacak şekilde söylenmiştir. Dörtlük notada *za*, sekizlik *zi* ve onaltılık notalarda *ze* heceleri, noktalı ritimlerde *za, ze* heceleri konuşmanın doğal ritmik yapısına uygunluğu tartışılmıştır. Dörtlük notada *za*, sekizlik *zi* ve onaltılık notalarda *ze* heceleri, noktalı ritimlerde *za, ze* ve *zi, ze* heceleri bir arada kullanılmıştır. *Fonomimi* (beden dili ile ses öğretimi) denilen el işaretleri ile el ve parmak göstergelerinden yararlanan *tartımimi* (beden dili ile tartım öğretimi) çalışmaları denenmiştir. Ancak öğrencilerden özellikle *fonomimi* ile olumlu bir tepki alınmadığı ve çalışmadıkları gözlemlendiği için vazgeçilmiştir. Bu çalışmalar yerine *tartımimi* çalışmalarından yani beden perküsyonu çalışmalarından örnekleyerek 2₄ ya da 4₄'lük parçaları çalışırken 1. vuruşta elleri dizlerin yanına vurarak, 2. vuruşta elleri çırparak ritim tutulmuştur. 3₄'lük, 6₈'lik parçalarda 1. vuruşta elleri dizlerin yanına vurarak, 2. vuruşta elleri çırparak, 3. vuruşta parmaklar şıklatarak ritim tutulmuştur. 5₈'lik, 7₈'lik ve 9₈'lik gibi aksak ritimleri çalışırken bu çalışma özellikle fayda göstermiştir. Örneğin 5₈'lik bir parçada ilk iki sekizlik nota grubunda 1. vuruşta elleri dizlerin yanına vurarak, 2. vuruşta elleri çırparak, ikinci sekizlik nota grubunda 1. vuruşta elleri dizlerin yanına vurarak; 2. vuruşta elleri çırparak; 3. vuruşta parmakları şıklatarak ritim tutulmuştur.

4. SONUÇ, ÖNERİLER VE TARTIŞMA

4.1. Sonuç ve Öneriler

Modern müzik eğitim programlarında duygu ve fikirlerin hareketlerle açıklanmasının müzikle mümkün kılındığı görülmektedir. Müzik ve hareket yoluyla çocuğun kendini açıklaması, ona zevk verdiği gibi duygusal bakımdan da rahatlaması için de fırsatlar yaratmaktadır. Müzikle hareket edilmesi, çocuğun başka bir yolla kazanamayacağı, tatmin edici duygusal yaşantılar kazanmasına ve vücudunun tümünü kullanmasına olanak vermektedir. Çocuklar, sadece müzik dinlemeye değil, aynı zamanda, kendi ses ve ritim özelliklerini keşfederek kendi müziklerini yapmaya teşvik edilmelidirler. Ayrıca, müzik ve hareketle yakından ilişkili olan drama, dramatik oyun, okulöncesi eğitim programında temel etkinliklerden biri olarak iletişim becerilerinin geliştirilmesinde işe koşulmalıdır (Senemoğlu, 1994).

Orff-Schulwerk, müzik ve hareket eğitmeni olarak farklı hedef kitlelerine yapılacak çalışmalarında çıkış noktası bireyselleşmektedir. K. Aycan (2017)'ın yaptığı örnek çalışmada çalışmanın odak noktası konuşma, konuşulan hecelerin ritmik okunuşları olmuştur. Bu çalışmada öncelikle hecelerin konuşulması; ardından beden perküsyonu ile eşlik edilmesi ve şarkı söylenmesi; dans ya da hareket ile sesleri çıkartırken beden kontrolü sağlanması en son aşamada da bir çalgı eşliğinde birlikte söylenmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler nota adlarını ezberleyerek solfej okuma-yazma ve ritim çalışmaları yaptıkları için bu yeni çalışma onlara konuşma ile ilişkili olduğundan daha doğal gelmiştir. Ancak çalışmanın başlangıcında Kodály metodundaki heceler ile çalışmalar yapıldığında farklı bir çalışma daha yapıldığını, dolayısıyla ezberleyemedikleri için zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ezgileri kulaktan öğrenmek için "za" hecesiyle çalıştıklarını, ayrıca 4 çeyrek vuruş için "ta, fa, te, fe"; 2 sekizlik için "ta, te"; noktalı vuruşlar için "ta, fa, te" gibi hecelerini ezberleyeceklerini düşünmüş ve bu sebeple zorlanmışlardır. Bu sorunun çözümü için sadece "zi, ze, za ve zo" heceleri ile ritmik deşifre çalışmaları yapılmıştır.

Gerek dünyada gerek Türkiye'de verilecek eğitimin odağında müzik ve hareket eğitimi olmalıdır. Ayrıca bu eğitimin her aşaması olmasa bile bir kısmı analiz edilmelidir. Bu analiz verileri katılımcılar ile paylaşılmalıdır. Yapılan analizler eğer nitel bir nitelik taşıyorsa uygulama sırasında edilen gözlemler not edilmelidir. Bu notlardan yola çıkılarak betimsel bir araştırma yapılmalıdır. Yapılan araştırmalar ve edilen deneyimler sosyal paylaşım siteleri (youtube, facebook vb.) gibi yerlerden edilen deneyimlerle sınırlı kalmamalıdır. Ulusal ve uluslararası eğitimlere aktif katılımcı olunmalıdır. Bu eğitimlerden elde edilen deneyimleri eğitimciler sınıflarında uygulamalıdır. Bu sayede sınıfın kalabalık oluşu ya da sayıca yetersiz oluşu gibi durumlara çözüm aranabilir. Aktif müzik eğitimi yaklaşım ve yöntemlerini uygulamadaki asıl engelin sınıfların kalabalık olması değil öncelikle eğitimcinin bu uygulamaları uygulamadaki isteği olduğu unutulmamalıdır. Uygulamaların yapılabilmesi için okul yöneticilerinin desteği yeterli olmayabilir. Finansal sıkıntılar olabilir. Örneğin Orff çalgılarını alacak bütçe bulunamayabilir. Sonuç ya da ürün odaklı bir veli ve yönetici profili olabilir. Uygulamaları yapacak bir sınıf olmayabilir. Ders saati Türkiye'de olduğu gibi 1 gün 45 dk. ile sınırlı olabilir. Ancak bu durumda sınıf ortamı düzenlenebilir. Örneğin öğrencilerinde görüşleri alınarak sınıf "U" düzenine geçirilebilir. Akustik olmayan bir sınıfta çalışmalar eğer yapılıyorsa beden perküsyonu ile elde edilecek seslerin daha kontrollü nasıl olabileceği öğrenciler ile birlikte gene belirlenebilir. Sınıf kalabalık ise 2-3-4 vb. şubelere ayırmaya çalışılabilir.

K. Aycan (2017)'ın yaptığı çalışmaya göre müzik bölümü öğrencileri ritmik nota okuma çalışmalarını müziğin teorisini öğrenirken önce hece ve kelimeler ile yapmaktadır ancak müzik bölümüne girdikten sonra hecelerle ya da kelimelerle ritmik yapıları öğrenmeye dayanan bir sistem tercih edilmediği için bunları yapmamaktadırlar. Örnek ritmik okuma çalışmalarında özellikle Türkiye'de ki büyük şehir isimleriyle yapıldığı anlaşılmaktadır. *Van* için 1 dörtlük notaya karşılık olacak şekilde sadece 1 diye rakamı söyleyip, sayarak; *İzmir* için 2 sekizlik nota karşılığı rakamları söyleyip, 1&2 sayarak; *Gelibolu* için 4 tane onaltılık nota karşılığı 1&2&3&4 diye rakamları söyleyip, sayarak söylenmektedir. Bu çalışmaların Orff-Schulwerk, elementer müzik ve hareket eğitimindeki ritmik okuma çalışmaları ile örtüştüğü görülmektedir. Ancak keşifsel bir sürecin işletilmediği, çalışılan grubun konuştukları kelimelerin ritmine bedenleriyle ritim tutarak eşlik etmedikleri, Orff çalgılarının ya da herhangi bir ritim çalgısının bu çalışmalara eşlik etmediği sadece müzikteki ritmik yapıların 4'lük, 8'lik, 16'lık şeklinde adlarıyla ezberlendiği bir durum söz konusudur. Aycan (2018a)'ın temel eğitim bölümü lisans 2. sınıf düzeyindeki n=76 kişiyle yaptığı çalışmada tekerleme ve deyimler çalışılmıştır. Güz döneminde özellikle müzikal sesi ve ritmi tanımak için Türkiye'de ki 2. seviye kursunda 2016-2018 yılları arasında eğitimci Wolfgang Hartmann tarafından yapılan çalışmalarından esinlenilmiştir. Bunun için doğadaki sesleri dinleyerek çalışmaya başlanmış, ardından bedende sesler taklit edilmiş-

tir. Orff çalgıları ile metni seslendirme çalışmaları yapılmıştır. Bu seslendirmelerde ünlü seslerin kalın ya da ince karakterli oluşuna göre çalgılar tercih edilmiştir. Örneğin “a” harfinin yoğunlukta olduğu bir metin ise ritim çubukları, sesli ritim çubukları (boomwhackers); “i” harfinin yoğunlukta olduğu bir metin ise ziller, marakas vb. tercih edilmiştir. Bahar döneminde devam eden derste öğrencilerden gelen talep doğrultusunda harflerin doğru çıkartılmasına katkı sağlamak için metin içinden nefes ve ses egzersizleri çıkarılmıştır. Örneğin metinde çok fazla “L” harfi geçiyorsa metindeki hece sayısınca (2 hece ise “lül-lül” gibi) söylenmiştir. Ünlü harflerden “A” harfi fazla ise “ağa” şeklinde hece sayısınca söylenmiştir. Son aşamada A3 boyutundaki kartonlara eva malzemeler kesip, yapıştırıp kullanarak seslerin grafiği çizilip seslendirilmiştir. Katılımcı öğrencilerden bu ödevleri videoya kaydetmeleri istenmiştir. Dönem sonunda araştırma ve yoruma dayanan yazılı bir ödev ile yapılan çalışma elementer müzik ve hareket eğitimi, Orff-Schulwerk hakkında yazdırılmıştır.

Müzik ve hareket eğitiminin nicel analizleri gerçekleştirilebilir. Müzik ve hareket eğitimlerinin analizleri geçmişte yapılamamıştır ancak günümüzde teknolojik imkânlar vasıtasıyla yapılmaktadır. Bu çalışmaların en ilgi çekici olanı TELMI projesidir (InfoMus, 2017; TELMI, 2016, 2017). Kinect 4.0 cihazı ile keman çalan profesyonellerin hareket analizlerinin yapıldığı 36 ay süreli bir *Horizon 2020*, No: 688269’lu projesidir. Proje ekibini Universitat Pompeu Fabra, University of Geneva, Royal College of Music, Highskillz ve Saico Intelligence, S.L.’den araştırmacılar oluşturmaktadır. TELMI projesinden 2016, Şubat ayından itibaren 1 AHCI indekste taranan makale ve 1 uluslararası bildiri çıkmıştır. Sergio Giraldo and Rafael Ramírez (2016)’da TELMI projesinden ürettikleri *A machine learning approach to ornamentation modeling and synthesis in jazz guitar* adlı makalede etkileyici olmayan, düz yalın, sadece notada yazıldığı gibi olan bir müzik parçasından içinde süslemelerin olduğu etkileyici bir parçayı otomatik olarak bir makineye öğretmek elde etmek amaçlanmıştır. Notalardan elde edilen özellikler ve 1 profesyonel bir gitarci tarafından çalınmış ses kayıtları melodideki süslemelerinin tahmini sayısal modellenmesinde kullanılmıştır. İlk adımda, zamanlamanın, başlangıcın ve dinamiklerin (yani ses süresi ve enerjisinin) sayısal dönüşümleri için regresyon modelleri oluşturmaya çalışılmıştır. Süslemeli veya süslemesiz notaları sınıflandırmak için bir süsleme modeli geliştirmeye yönelik birkaç makine temelli öğrenme tekniği araştırılmıştır. Ses örneklerini soundcloud’da paylaştıkları *Jerome Kern’e ait Yesterday* isimli bir örnek parçayı önce 1 profesyonel gitarist jazz gitarı ile çalmış daha sonra aynı parça açık kaynak kodlu bir program olan *The MusicXML* ile bilgisayarda notaya aktarılmıştır. Notalardaki süslemeleri gösteren 1368 nottan meydana gelen 27 jazz standardının (klasikleşmiş jazz parçalarının) bir profesyonel gitarci tarafından çalınmış ve kaydedilmiştir. Notalardaki süslemelerden kastedilen şey basılı notada yazılan şeyle gitarda çalınan müzik arasındaki farklardır. Bu farklar jazz gitar çalarak parçayı seslendiren yorumcuların kendilerinin ekledikleri notalardan kaynaklanmaktadır. Bu eklemeler sesin perdesi, süresi, müzik cümlesinin başlangıç ve bitişindeki farklardan kaynaklanmaktadır (Sergio Giraldo & Rafael Ramírez, 2016, pp. 113-114). Kaydı alınmış basılı notalardaki her bir not 30 tanımlayıcı grupta karakterize edilmiştir. Jazz parçalarının notaları *The real book series*’den alınmıştır. Seçilen notalar açık kaynak kodlu *The MusicXML* ile bilgisayara aktarılmıştır. Müzik notaları ve 30 tanımlanmış setten oluşan ses kayıtları otomatik olarak bilgisayara çaldırılmıştır.

Türkiye’de ses ve hareket analizi konusunda çalışılan örnek bir proje ise Yükseltürk, Güven, Yıldırım, Gökteş, and Kurt (2016) tarafından çalışılan bir TÜBİTAK projesidir. Proje, ari kovanı ismiyle gerçekleştirilmektedir. Projede Microsoft firması tarafından geliştirilen Kinect cihazı kullanılmaktadır. Ses ve hareket analizlerini Türkiye’de kapsamlı bir şekilde gerçekleştirmek için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Avcı, Ece, Okay, Acuner, and Baydağ (2018) tarafından oluşturulmuş ses ve müzik teknolojileri araştırma grubu bulunmaktadır. Ses ve müzik ile ilgili mühendislik ve disiplinler arası çalışmaları yürüt-

mek, amacıyla konuya ilgi duyan akademik personel, müzisyen ve öğrencileri bir araya getirmek, bilgi paylaşımında bulunmak ve çeşitli ulusal ve uluslararası ölçekte bilimsel araştırma, uygulama ve etkinlikler yapmak amacıyla bir araya gelmiş “Ses ve Müzik Teknolojileri” adı altında bir çalışma grubudur (Avcı et al., 2018).

4.2. Tartışma

Orff-Schulwerk yaklaşımında en ilgi çekici konu öncelikle keşiftir. Ve bu keşfin eğitimi ve öğrenciler ile birlikte gerçekleştirilmesi yapılan eğitimin pekişmesini sağlamaktadır. Verilen uluslararası ve ulusal eğitimlerde konuşma, şarkı söyleme etkinlikleri, ses egzersizi olarak kullanılan çalışmalar, ses oyunları, ses ve ritim oyunları, kelimelerin çene, dil ve dudak kaslarının hareketi ve tüm vücudun bu hareketlere katılmasıyla ortaya beyin fırtınası ile çıkan *elementer* müzik tiyatrosu süreci özetlemektedir. Bu eğitimlerin tek yönlü olması yani sadece ses oyunları olması; konuşma ve kelimelerle ritmik oyunların olması veya sadece şarkı söylemek verilen eğitimi kısıtlıyormuş gibi algılanıyor. Ancak bu eğitimlerdeki temel farklılıklardan biri de tam bu noktada gelişmektedir. Konuşan, konuştuğu kelimelerin ritmini sayan, bedeninin ritmini hisseden, kalp atışı ile bu ritmin kelimelerle olan ilişkisine odaklanılmalıdır. Bu tür çalışmalar temel ve okul öncesi öğretmenleri adayları ile gerçekleştirilmelidir. Aycan (2018b)’ın deneyimleyerek öğrenmeye dayanan bir çalışmasında müzik eğitiminin aşlında temelde ne kadar yapıldığı çalışılmıştır. Çalışma grubunu temel eğitim bölümü lisans 2. Sınıf düzeyindeki 76 kişi oluşturmuştur. Çıkan ön bulgulara göre “U” düzeninde, 4 şubeye bölünerek 20-25 kişiyle müzik eğitimi dersinin işlenmesi aktif bir katılımı dersin deneyimlenmesini sağlamıştır. Bu derste konuşma, konuşmanın ritmi, seslerin, harflerin çıkışını keşfettirecek çalışmaların yapılması faydalıdır. Dönem sonunda 1-2-4 ya da 6 kişiden oluşan gruplar oluşturularak tekerleme ve sayışmacaları konu alan bir sunum ile öğrenciler elementer müzik ve hareket eğitimi uygulamalarını sınıf öğretmenliği dersinde nasıl uygulayabilecekleri konusunda yaparak ve uygulayarak bir deneyim elde etmişlerdir. Uygulamalarla hecelerin ve kelimelerin ritmine bir yandan çalışılırken bir yandan da harflerin hecelerin süresinde, doğru vurgu ve tonlama ile çıkışı sağlanmıştır. Bu uygulamalarla *aruz veznine* benzediği için divan edebiyatındaki bir bilginin günümüzde *Türk dili ve edebiyatına* aktarımını sağlayacak nitel veriler ortaya çıkmıştır.

Ses ve hareketin ayrılmaz bir bütün olduğu seviye kursları neticesinde gözlemlenmiştir. Günümüzde gerek akademik eğitimlerde gerek akademik eğitimin destekçisi olarak görülen sanat ve hareket eğitimlerinde (müzik, resim ve beden eğitimi) konular bir bütün olarak ele alınmamaktadır. Sanki bölüp, parçalayarak o bütüne ulaşılanın daha mümkün olduğu düşünülmektedir. Bu şekilde bir bütün teşkil edebilecek sanat eğitimi ile akademik eğitim ayrı kulvarlarda tutulmaktadır. Örneğin müzik eğitiminde eğitimciler özellikle temel müzik eğitimi verirken ayrı-ayrı derslerde solfej ya da ritmik okuma çalışmaları, şarkı söyleme, bir çalgıyı çalmaya odaklanırken konuşma ve konuşmadan çıkan ritmik oyunlar göz ardı edilmektedir. Basit görülmektedir. Gelibolu, Van gibi şehir isimleriyle ezbere ritim kalıpları öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu ritim kalıplarını keşfetmeyi belki müzik bölümlerine hazırlanırken kullanılmakta ancak o noktada kalmaktadır. Aynı şekilde bu ritimlerin vuruş veya üslup şekilleri de ezbere öğretilmektedir. Oysa öğrencilerin bu ezberleri öğrenirken bedeniyle ritme eşlik ederek bu ritimleri hissetmeye çalıştığı yapılan çalışmalarda gözlemlenmiştir. Ses ve konuşma eğitimleri özelinde gözlemlenen ve yaşanan durum şu dur: Şarkı söylerken bir heykel gibi dik dur; ellerini hareket ettirme eğer elleri dahi hareket ettirirsen nefesini kontrol edemezsin. Zaten dans ederek, adımlayarak şarkı sözlerini konuşmak, şarkıyı söylemek bir yasakmış gibi gene nefes kontrolünü engellediği düşünülerek uygulanmamaktadır. Türkiye’de ses eğitimi ve ileri ses eğitimi olarak görülen şan eğitiminde bu tür uygulamaların bireysel çabalar haricinde uygulanmadığı gözlemlenmiştir. Sadece dik ve hareketsiz durup, diyaframın kullanıldığı bir şarkı söylemekten ibaret bir eğitim verilmektedir (Aycan, 2016).

Uluslararası ve ulusal eğitimler ile 2016-2018 yıllarındaki seviye kursları sürecince hareketlerin aslında bedende bir kodlama oluşturduğu gözlemlenmiştir. Ancak bu kodlar konuşulan seslere, hecelere, harflere dönüşünce bir anlam ifade etmektedir. Hareketlerin analizinde modern dansın kurucusu *Rudolph fon Laban* ile *Mary Wigman*'ın elementer danslarından faydalanılmıştır. Orff (1978, pp. 8-9)'a göre Mary Wigman'ın dansı müziği bedensel olana dönüştürmektedir. Onun dansının elementer olduğunu ifade etmiştir. Dansın elementer oluşu her bir kelimeye ya da müzikal sese uygun hareketleri algılamaya çalışılmış; 2016-2018 yıllarındaki seviye kursları sürecince bu algılanan şeyler gözlemlenmiş ve içselleştirilmiştir. Ancak bu noktada hareketin kalitesini arttırmak için vücudu tanıma bir bütün olarak bulunduğu çevre ile algılamak bu durumu elementer kılmaktadır. Örneğin ayakların dik dururken ki konumu, omurganın konumu ellerin özellikle harekete olan etkisi önemlidir. Ayaklardan birinin önde düz diğerinin arkada çapraz duruşu (bir çapa gibi) ve ellerin parmakların arasının gerilişi ve kaburgaların kasılması; en sonunda çıkan sesin vurgulu ve tonlu çıkmasında bunların katkısı söz konusudur. Ellerin ve parmak aralarının gerilmesinin beden perküsyonu sırasında çıkan sesin kalitesine etkisi gözlemlenmiştir. Bu hareketlerin ve seslerin analizleri yapılarak araştırılmalıdır. Hareketlerin yönü ve etkisi öne, sağa, sola, ileri, geri oluşu; çok yönlü oluşu (kübik, küre şekli vb.) bu noktada önemli bir etki sağlamıştır.

Orff-Schulwerk, elementer müzik ve hareket eğitiminde seviye kurslarının Türkiye'de Amerika'da olduğu gibi üniversite düzeyinde verilmesi önemlidir. Ancak Türkiye'de 1 tip müzik öğretmeni yetiştirilmesi (Duru & Köse, 2012), bu konuda asıl yapısal engeli teşkil etmektedir. 1998'den günümüze (2018) kadar güzel sanatlar anabilimdalı, müzik bilimsel bünyesinde müzik eğitimcileri yetiştirilmektedir. Öncelikle bu sistemde müzik eğitimcisi adayları bir alanın uzmanı olamamaktadır. Çünkü verilen eğitimin genel bir nitelik taşıması hedeflenmiştir. Adına genel müzik eğitimi denilen program ile temel müzik eğitimi vermek istenmektedir. Aslında bilinçli ya da bilinçsiz vermek istenen eğitim *Orff-Schulwerk*, *elementer müzik ve hareket eğitimi*, *Kodály* ve *Dalkroze metodu* gibi aktif müzik eğitimi yöntem ve yaklaşımlarıdır. Ancak bu eğitimleri sağlayabilecek özel öğretim yöntemleri, oyun-dans ve müzik eğitimi gibi dersler yeterli değildir. Bu eğitimleri vermek amacıyla müzik eğitimi anabilim dalı çatısı altında temel ve mesleki müzik eğitimi bilim dalları oluşturulmalıdır.

Mesleki ve temel müzik eğitim alanları olarak ana yapıların anabilim dallarına ayrıştırılarak yapılandırılmadığı bir durumdaki müzik eğitimi lisans programları tüm eğitim fakültelerinde standartlaştırılmıştır (K. Aycan, 2017c). Bu standartlaşma 1998 yılında *Milli Eğitimi Geliştirme Projesi* çerçevesinde, eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının revizyonu kapsamında gerçekleştirilmiştir. *Yükseköğretim Kurulu (YÖK)*, yapılan yenilikleri öğretmen eğitimi programlarının yapısında ve uygulanmasında sorunlar olduğu gerekçesine dayandırmaktadır. Ancak program derslerinin değişik oranlarda müzik öğretmeni yeterliklerine hitap ettiği görülmektedir. Bununla birlikte, müzik teorisi alanının ihmali, ses eğitimi gibi müziksel performans derslerinin mesleki ve temel müzik eğitimindeki uygulamalarının ayrı ayrı ele alınmasının gerekliliği, didaktik ve metodik derslerin müzik alanıyla ilişkilendirilmemesi gibi problemler bulunmaktadır. Fakat bu program revizyonu öncesinde eğitim fakülteleri, müzik öğretmenliği bölümlerinde 1994-1998 yılları arasında uzmanlık eğitimine dayanan bir yaklaşımla müzik öğretmenliği programında *müzik eğitimi*, *ses eğitimi*, *çalgi eğitimi* ve müzik kuramları eğitimi anabilim/anasanat dallarının oluşturulduğu görülmektedir. Müzik eğitimi programında lisansüstü düzeyde eğitim verilirken diğer 4 anabilim dalında lisans düzeyinde eğitim verilmiştir. Bu programlara öğrenci alımı 1994 yılında merkezi özel yetenek sınavı (MÖZYES) ile gerçekleştirilmiştir. Sınavın koordinatörlüğünü öğrenci seçme ve yerleştirme merkezi (ÖSYM) gerçekleştirmiştir. Lisansüstü programlara öğrenci alımında da tıpta uzmanlık sınavı (TUS) benzeri bir sınav yapılması önerilmiştir. Lisans seviyesinde kurulan 4 anabilim da-

lina ilaveten erken müzik eğitimciliği ya da İlköğretim okulları müzik öğretmenliği, çalgı öğretmenliği, şarkı öğretmenliği, müzik toplulukları eğitimciliği ve yöneticiliği programlarının açılarak *temel ve mesleki müzik eğitimi anabilim dallarının* oluşturulması planlamıştır (Uçan, 1994).

Ancak 1998 yılında müzik eğitiminde uzmanların yetiştirilmesine dayanan bu modelden vazgeçilmiştir. K. Aycan (2017c)'ın çalışmasında da belirttiği üzere *Yükseköğretim Kurulu* tarafından program geliştirme ve müzik alanı uzmanlarının görüşleriyle öncelikle müzik öğretmenliği programında yapılacak bir program revizyonu ile *ses eğitimi, çalgı eğitimi ve kuram eğitimi* anabilim dallarının 1994-1998 yıllarında olduğu gibi tekrar oluşturulması; bu anabilimdallarının paralelinde erken müzik eğitimciliği ya da İlköğretim okulları müzik öğretmenliği, çalgı öğretmenliği, şarkı öğretmenliği, müzik toplulukları eğitimciliği ve yöneticiliği programları açılarak bir anabilim dalı yapısı daha oluşturulup *temel ve mesleki müzik eğitimi anabilim dalları* kurulmalıdır. Bu sayede *aktif müzik eğitimi yöntemlerinin* kullanılması programlar vasıtasıyla kurumsallaştırılacaktır. Yoksa yapılacak uygulamalar bireysel uygulamalarla sınırlı kalacaktır.

Müzik eğitiminin Türkiye'deki durumu batıya doğru giden bir geminin içinde doğuya doğru yürüyen ya da koşan insanlara benzetilebilir (Kıvanç Aycan, 2017). Tufan ve Sökezoğlu (2009)'a göre genellikle teorik bilgiyi aktararak, kulaktan şarkı öğretimi ile gerçekleştirilmeye çalışılan fakat gerçekleştirilemeyen müzik dersleri, öğrencinin en çok bilişsel yönünü geliştirmektedir. Bu durum ise diğer davranışların az gelişmesine ya da hiç gelişmemesine sebep olmaktadır. Müzik eğitimi kapsamında yer alması gereken *işitme, çalma, müzik dinleme ve yeni fikir ve ürünler ortaya koyma, keşfetme* etkinliklerine yeterince yer verilmemektedir. Toplumların gelişmesinde önemli bir yeri olan müzik eğitiminin sürekli değerlendirilmesi, yeni öğretme-öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Yeni öğretme-öğrenme etkinlikleri, *ritim, hareket, dans, oyun ve şarkı öğretimi*ni kapsayan müziği çocuğa bu yollarla öğreten ve sevdiiren bir eğitim olmalıdır. *Orff-Schulwerk* yaklaşımı, *Kodály* ve *Dalkroze Yöntemlerinin* içerdiği etkinliklerde sınıftaki bütün çocukların derse katılması sağlanarak, konuların tekdüzelikten uzak eğlenceli bir biçimde sunulması söz konusudur. Türkiye'de ki üniversitelerin müzik bölümlerinde birkaç pedagojik formasyon dersi ve dersi veren hocaların uygulamaları ile sınırlı kalmaktadır. Özellikle teorik bilgilerin yoğunlukta olduğu pedagojik formasyon derslerini alan öğrencilerin bilgileri günlük hayatına ve iş hayatlarına adapte etmeleri mümkün olmamaktadır.

*Ritim, hareket, dans, oyun ve şarkı öğretimi*yle bilgileri öğrenen ve keşfeden çocuk için oyun ve müzikli oyunlar önemli bir yer tutmaktadır. Oyun, çocuğun isteklerini ve amaçlarını anlatan, bu isteklere ulaşmasını sağlayan ve hayata hazırlayan en etkili araçlardan biridir. Çocuk, yaşam için gerekli davranışları, bilgi ve becerileri oyun içinde kendiliğinden öğrenmektedir. Bir çocuğun bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı gelişim ve eğitimi için oyun, beslenme ve uyku kadar önemli bir ihtiyaçtır. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının gelişimi açısından önemli olan oyun ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi ve çocuklar üzerindeki olumlu etkileri üzerine çalışılmalıdır (Kaytez & Durualp, 2014).

Bu noktada önemli bir problem eğitim sistemimizin bir felsefesi olmayışıdır. Eğitim felsefesi ile ilgili Türkiye'de yazılmış akademik kitaplara rastlamak mümkün değildir. Yapılan çalışmalar çeviri çalışmaların ya da kurum içi akademik tartışmaların ötesine geçmemektedir. Türk eğitim sisteminde yeniliklere açık, olaylara ve durumlara farklı açılardan bakacak bireylerin yetiştirilmesi ancak bir eğitim felsefesi ile mümkün olacaktır (Logia, 2014a). Kıvanç Aycan (2017)'a göre yeniliklere açık, olaylara ve durumlara farklı açılardan bakacak bireylerin yetiştirilmesinde sanat eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye'de akademik eğitim, sanat eğitimi ve beden eğitiminde somut ve soyut bilgileri öğrenmede ortak işlevleri irdelenmelidir. Gerek akademik derslerde (Türkçe, yabancı dil ve matematik öğretimi vb.) gerek sanat eğitiminde (resim, müzik eğitimi, müzik ve hare-

ket eğitimi), gerek beden eğitiminde (hareket eğitimi) ezbere bilgilerin öğretilmesi yerine birbiri ile bağlantılı çalışmalar yapılmalıdır. Türk eğitim sisteminde uygulanan birçok model yurtdışında görülmüş, örnekleri incelenmiş fakat eğitim sistemimize uygunluğu irdelenmeden uygulanmıştır. Ancak akademik bir eğitim verilirken *nitelikli bilim insanları*, sanat eğitimi verilirken *üstün yetenekli sanatçılar*, hareket eğitimi verilirken *milli sporcuların yetiştirilmesi* beklenmektedir. Bu beklenti gerek öğrencilerin velilerinde, gerek öğretmenlerde, gerek ise eğitim sisteminde bulunmaktadır. Sanat ve beden eğitiminde üstün yetenekli sanatçılar ve milli sporcuların yetiştirilmesi önemli bir konudur. Ancak bireyin kendini tanıması, keşfetmesi, sadece akademik (somut bilgi) yönde gelişerek mümkün değildir. Akademik eğitimin yanında sanat ve beden eğitimlerinin (soyut bilgi) bilgi birikimleri ile bütüncül bir eğitimle bu mümkün olacaktır. Örneğin alfabedeki harfleri doğru yazması beklenen bir öğrencinin resim dersinde bir sınırlama ve kısıtlama getirilmeden bunu çalışması gerekmektedir. Aktif bir müzik eğitimi ya da hareket ve müzik eğitiminin de bu noktada katkıları olabilir. Örneğin soyut dışavurumculuk yaklaşımında olduğu gibi dinlenecek bir müzik örneği ile öğrencinin alfabedeki harfleri hayal etmesi, zihninde canlandırması ve vücudunu kullanarak yaratıcı dans yoluyla ifade etmesi söz konusudur.

Aktif müzik eğitimi yaklaşım ve yöntemlerinin seviyelere (en az 3 seviye) bölünerek verildiği Amerika'da *Amerika Orff-Schulwerk derneğine* bağlı olarak Orff-Schulwerk, elementer müzik ve hareket eğitimi veren okullara bakıldığında müzik, tiyatro ve dans okulu ya da müzik okulu gibi okullar oldukları ve enstitülerine bağlı Orff-Schulwerk, Suzuki keman, Dalkroze metodu gibi eğitimleri verdikleri görülmektedir (AOSA, 2018). Ancak Türkiye'de sadece enstitülere bağlı bu eğitimi vermek yeterli olmayacaktır. Bu eğitimi tabana yaymak yani lisans seviyesinde müzik eğitimi vermek önemlidir. Bunun için Türkiye'de lisans seviyesinde temel müzik eğitimi anabilim dalı kurulması önem taşımaktadır. Seviye kurslarının örnek alındığı Amerika'da öğrencilerin seviyesini tespit etmek için ulusal düzeyde yapılan çoktan seçmeli testlerden meydana gelen sınavlar sebebiyle müzik ve hareket, resim, spor, edebiyat eğitimlerini öğrenciler yeterince alamamaktadır. Bu sınav sistemi sebebiyle öğrencilerin sınav puanları artacağına tersine düşmüştür. Oyun oynamak, sosyalleşmek ve büyüyüp yetişkin olmak için bireyin eğitim-öğretim dışında bir zamana ihtiyacı vardır. Bunu sağlamak için bireyin daha iyi düşünmesini sağlayacak müzik ve hareket, resim, spor, edebiyat eğitimleri ağırlıkta olmalıdır (Walker, 2016). Bu derslerin yerine ise Amerika'da Amerikan yurttaşlık bilgisi dersinin alınması düşündürücüdür (Dinh, 2017; EğitimPedia, 2016). Türkiye'de ise Amerikan yurttaşlık bilgisi dersi gibi teorik bilgilerin aktarılmasından ibaret kalan (dinleme, konuşma ve yazma çalışmaları yerine sadece okuma çalışmalarının yapıldığı) bir yabancı dil dersi özellikle ilköğretimin 8. sınıfından itibaren (İngilizce) uygulanmaya çalışılmaktadır. 2017 yılında 620 okulda pilot bir uygulamaya giden Bakanlık, bu okullarda ortaokul 5.sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulaması adı altında, yabancı dil ders saatlerini artırırken; beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik ve spor derslerini tamamen kaldırmıştır. Çocukların, fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişimi açısından son derece önemli olan ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimini, görsel zekâlarının ve soyut düşünce kabiliyetlerinin gelişmesi için şart olan görsel sanatlar dersini, özgüvenli olabilmeleri ve yetenekleri varsa keşfetmeleri için olmazsa olmaz olan müzik dersini kaldırmıştır. Yabancı dil dersi 15 saat, Türkçe 6 saat, matematik 4 saat, fen ve sosyal bilimleri 3'er saat, din kültürü ve seçmeli dersler 2'ser saattir (www.ogretmenlersitesi.com, 2017).

Dünyanın eğitim sistemi açısından PISA verilerine göre en iyi örneği Finlandiya'da bir aktif müzik eğitimi yaklaşımı olan Orff yaklaşımı uygulanmaktadır. Bu yaklaşımın en önemli yönü bireyin kendisini gerçekleştirmesine ve keşfetmesine müzik, resim, sanat ve edebiyat aracılığıyla imkân sağlamasıdır. Öğrenciler birçok sanatsal ve sosyal faaliyetleri birlikte gerçekleştirmektedir. Örneğin şarkı söyleyip, yemek yapıp, doğa yürüyüşlerine çıkarak çocukluklarını yaşamaktadırlar (Dinh, 2017). Birey, bu yaklaşım ile öğrenirken han-

gi yönünün kuvvetli hangi yönünün zayıf olduğunu keşfedebilmektedir. Örneğin görsel öğrenen birey işitsel öğrenmesinin zayıf olduğunu ya da işitsel bir birey kinestetik-dokunsal öğrenmediğini keşfedebilir. Ayrıca öğrenmedeki çevresel faktörler örneğin çevredeki sesler, görüntüler ile bireyin bu sesleri ve görüntüleri taklit etmesi ve içselleştirmesi söz konusudur. Bu taklit sırasında çocukların kolayca çalması için tasarlanan Orff çalgılarından faydalanılmaktadır. Bu sebeplerle sadece sınıf içinde yapılan bir eğitim-öğretim kısıtlı imkânlar sağladığından mümkün olduğunca doğaya çıkmak gerekmektedir. Dersler bu sayede sadece teorik değil uygulamaya ağırlıklı olabilir. Finlandiya eğitim sisteminde öğrencilere ev ödevi verilmemektedir. Günlük 3-4 saatlik eğitimin büyük bir kısmı öğrencinin kendisini ve çevresini keşfetmesine ayrılmaktadır. Bu sebeple Finlandiya eğitim sistemi batı dünyasında en kısa eğitim süresi ve öğretim süresine sahip sistemdir. Öğrencilerin öncelikle mutlu olacakları ve birbirlerine saygı duyacakları bir sistemi oluşturmak önemsenmektedir.

WKAYNAKÇA

1. Admin, A. o. T. (Producer). (2012, 28.03.2018). Primary Music Lesson: Rhythmically Speaking: 1 The Rhythm Game. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=g7Wjl9x4N3U>
2. Andante. (2015) *Türkiye’de Müzik Eğitimi ve Orff Yaklaşımı/Interviewer: Andante*. Andante.
3. AOSA. (2018). Teacher Education Courses. Retrieved from <http://aosa.org/professional-development/teacher-education-course-directory/>
4. Avcı, K., Ece, A. S., Okay, H. H., Acuner, T., & Baydağ, C. (2018). Ses ve Müzik Teknolojileri (Smt) Çalışma Grubu. Retrieved from <http://mmf.ibu.edu.tr/index.php/etkinlikler/437-ses-ve-muzik-teknolojileri-smt-calisma-grubu-duyurusu>
5. Aycan, K. (2016). Ses eğitiminde Orff-Schulwerk ile yeni ufuklar
6. -Şarkı bahçesi (singing garden) temalı 18. uluslararası Orff-Schulwerk yaz kursundan izlenimler- *Orff Info*, 24, 33-37.
7. Aycan, K. (2017a). *Dalkroze, Kodaly metodları ve Orff-schulwerk yaklaşımının benzerlikleri, farklılıkları ve ana hedefleri*. Retrieved from Orff Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi Seviye Geliştirme Kursu II:
8. Aycan, K. (2017). Dokuz Tıp Mizaç Modeli ile Aktif Müzik Eğitimi Uygulamalarının İlişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 911-938.
9. Aycan, K. (2017b). Dokuz Tıp Mizaç Modeli ile Aktif Müzik Eğitimi Uygulamalarının İlişkisi. *GEFAD*, 37(3), 911 – 938.
10. Aycan, K. (2017c). Hareket, konuşma ve şarkı söyleme odaklı elementer ses eğitimi uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(14), 1-18. doi:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11661>
11. Aycan, K. (2017). Kodály metodundan uyarlanan deşifre şarkı söyleme uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1683-1701. doi:10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363960
12. Aycan, K. (2018a). *Aktif müzik eğitimi yaklaşım ve yöntemleri ile deneysel öğrenme kuramı arasındaki akrabalık ilişkisi*. EJER.
13. Aycan, K. (2018b). *Aktif müzik eğitimi yaklaşım ve yöntemleri ile Deneysel Öğrenme Kuramı arasındaki akrabalık ilişkisi* Paper presented at the EJER, 2018, Antalya.
14. Bilen, S., Özevin, B., & Canakay, U. E. (2011). *Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi* (S. Tarman Ed. Vol. 2). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları

15. Canakay, U. E., & Bilen, S. (2006). Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri;
16. The Effect of the Orff Schulwerk in Preschool Music Training on Musical Skills. *EJER (Eurasian Journal of Educational Research)*, 22, 48-60.
17. Colley, B. (1987). A comparison of syllabic methods for improving rhythm literacy. *Journal of Research in Music Education*, 35(4), 221-235.
18. Dinh, T. N. (Producer). (2017, 08.09.2016). Why Finland has the best education by Michael Moore. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=XQ_agxK6fLs
19. Duru, E. G., & Karakelle, S. (2013). Türkiye ve Avusturya müzik öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, ANKARA-TURKEY*, 8(3), 233-245.
20. Duru, E. G., & Köse, S. H. (2012). Müzik öğretmenliği eğitiminde yapılanma modelleri (Türkiye, Avusturya, Finlandiya, Danimarka ve Texas Örnekleri). *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2).
21. EğitimPedia (Producer). (2016, 08.09.2017). Michael Moore'un gözünden Finlandiya eğitim sistemi. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=n4yh3nTgdag>
22. Erdoğan, U., & Saraç, E. (2014, 24-26 Eylül 2014). *Beden Perküsyonu Notasyon Sistemlerinin İncelenmesi ve Yeni Notasyon Sistemi Önerisi*. Paper presented at the Uluslararası Müzik ve Sahne Sanatları Sempozyumu, Zonguldak / Turkey.
23. Eren, B. (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve Orff-schulwerk; Inclusion implementations in music education and Orff-schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-25.
24. Giraldo, S., & Ramírez, R. (2016). Machine Learning and Jazz Retrieved 06.02.2018 <https://soundcloud.com/machine-learning-and-jazz>
25. Giraldo, S., & Ramírez, R. (2016). A machine learning approach to ornamentation modeling and synthesis in jazz guitar. *Journal of Mathematics and Music*, 10(2), 107-126. doi:10.1080/17459737.2016.1207814
26. Gordon, E. (1980). *Learning Sequences in Music*. Chicago: G.I.A. Publications,.
27. Gürgen, E. T. (2007). *Orff-Schulwerk ve Kodály yönteminin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkileri*. (PhD), T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
28. InfoMus, C. (Producer). (2017, 06.02.2018). TELMI EU Project - multimodal analysis of violin performance. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=njIvdbPgsrk>
29. Jungmair, U. E. (2003). *Elementare Musik und Bewegungserziehung Prinzipien und Grundlagen*. Paper presented at the Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi İstanbul.
30. Jungmair, U. E. (2006). Orff-Schulwerk und Kreative Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2).
31. Kalyoncu, N. (2006). Türkiye`de Orff-Schulwerk uygulamaları Abant İzzet baysal üniversitesi örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2).
32. Kalyoncu, N. (2008). Elementer müzik ve hareket eğitimi yaklaşımının Türkiye`de kabul sorunu üzerine. *Orff Info*, 13.
33. Kaytez, N., & Durualp, E. (2014). Türkiye`de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2).

34. Koprivova, J. (2015). 18. International Orff- Schulwerk Summer Course "Singing Garden". 18. International Orff- Schulwerk Summer Course "Singing Garden".
35. Kuşcu, Ö., & Kayılı, G. (2016). *Türkiye'de Orff-Schulwerk Yöntemi İle İlgili Yapılan Araştırmalar: 1998-2016 Yılları Arasındaki Araştırma Yayınlarının İncelenmesi*. Paper presented at the INES.
36. Kuşcu, Ö., Kayılı, G., & Barışeri, N. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimine ilişkin tutumlarına Orff-Schulwerk pedagojisinin etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching, 2*(1).
37. Mutlu, G. (2009). Orff-Schulwerk nedir?
38. OrBİT. (2010). G & S Pekinel Orff Merkezi Destekli Türkiye Müzik Eğitimi Projesi. Retrieved from <http://www.orffmerkezi.org/pekineller/aop.html>
39. http://www.orffmerkezi.org/pekineller/m_anadolu1.html
40. OrBİT. (2015). Dans eden notalar anaokullarında müzik eğitimi projesi. Retrieved from <http://www.orffmerkezi.org/Projeler/dansedennota/dansedennota.html>
41. <http://www.eczacibasi.com.tr/tr/toplumsal-sorumluluk/egitim/dans-eden-notalar>
42. OrBİT. (2017). Orff Merkezi Türkiye. Retrieved from <http://www.orffmerkezi.org/>
43. OrBİT. (2018). Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi Seviye Geliştirme Kursları. Retrieved from <http://www.orffmerkezi.org/Profesyonel-Gelisim/Seviye-Gelistirme/seviye-gelistirme.html>
44. Orff, C. (1978). *The Schulwerk* NY: Schott Music Corp.
45. Özevin, B. (2010, 15-17 Aralık). Özel öğretim yöntemleri dersinin öğretmenlik mesleğine yansımaları Paper presented at the IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, İstanbul.
46. Özevin, B. (2018). Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitiminin insani, sanatsal ve pedagojik yönleri. *International Journal of Human Sciences, 15*(1).
47. Saruhan, Ş. C., & Özdemirci, A. (2005). *Bilim, Felsefe ve Metodoloji* (Vol. 1. baskı). İstanbul: Alkım Yayınevi.
48. Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(10).
49. Stibi, S., Grüner, M., & Salmon, S. (2016). Elemental Music and Dance Education in the changing world of media *9th International Orff-Schulwerk Symposium*
50. Şeker, S. S. (2012). Orff Schulwerk: Learning Through Playing. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH, 1*(2), 13-28.
51. Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Vol. 6): Seçkin Yayıncılık.
52. TELMI. (2016). TELMI. Retrieved from <http://telmi.upf.edu/>
53. TELMI (Producer). (2017, 06.02.2018). The TELMI Project. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=il5EgBhuqJA>
54. Tokinan, B. Ö., & Bilen, S. (2007). Okulöncesi Eğitimi ve Yaratıcı Dans. *Ege Eğitim Dergisi, 8*(2), 69-85.
55. Tokinan, B. Ö., & Bilen, S. (2011). Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Özyeterlik ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri The Effects Of Creative Dancing Activities On Motivation, Self-Esteem, Self-Efficacy And Dancing Performance. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 40*, 363-374.

56. Toksoy, A. C., & Beşiroğlu, Ş. (2010). Orff Yaklaşımı çerçevesinde İlköğretim I. Kademesinde müzik ve hareket eğitimine başlangıç için bir model önerisi. *İTÜDERGİSİ/b*, 3(2).
57. Uçal, E. (2003). *Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri*. (Yüksek Lisans), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (128166)
58. Uçal, A. (1994). Kuruluşunun Yetmişinci Yılında ve İkibinli Yılların Eşiğinde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü ve Türkiye’de Müzik Öğretmenliği Eğitimi. *GEFAD, 1 (Özel Sayı)*(1), 1-32.
59. Uçal, A. (2003). *Türkiye’de Müzik Eğitiminin Gelişimi, Orff Okul Öğretisinin Tanımı-Uygulanımı-Uyarlanımı ve Orff Anlayışıyla Temel Müzik Eğitiminin Genel Durumu*. Paper presented at the Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi İstanbul.
60. Varley, P. (2005). *An analysis of rhythm systems in the United States: Their development and frequency of use by teachers, students, and authors; and relation to perceived learning preferences*. (PhD), University of Missouri-St. Louis.
61. Walker, A. (2016, 26.01.2016). Is standardized testing ruining America’s education system? *The Issues*
62. www.ogretmenlersitesi.com. (2017). Beden eğitimi,müzik ve görsel sanatlar dersleri kaldırılıyor mu ? Retrieved from <http://www.memurlarahaber.com/haber/5-siniflardan-beden-egitimi-muzik-gorsel-sanatlar-ve-bilisim-dersi-kaldirildi-14032.htm>
63. <https://www.ogretmenlersitesi.com/beden-egitimimuzik-ve-gorsel-sanatlar-dersleri-kaldiriliyor-mu/43155/>
64. Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills Sage Publishing.
65. Yücesan, E. (2008). *Orff yaklaşımına dayalı etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf müzik dersinde uygulanışı ve öğrencilerin müziksel-ritmik zeka düzeyleri üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans, Master), Gazi Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
66. Yükseltürk, E., Güven, Y. G., Yıldırım, Z., Gökaş, Y., & Kurt, A. A. (2016). Proje Kovanı. Retrieved from <http://boteprojeleri.kku.edu.tr/>

Sosyal Ağlar ve Fen Eğitimi

Gonca KEÇECİ¹

Pelin YILDIRIM²

Fikriye KIRBAĞ ZENGİN³

CHAPTER 13

¹ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

² Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

³ Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

GİRİŞ

Bilginin teknoloji ile bütünleşerek yerküre üzerindeki yaşama giderek hâkimiyet kurduğu günümüz çağında, bireylerin günden güne artarak devam eden üretilen bilgiyi muhafaza etme, paylaşma, bilgiye kolayca ulaşma gibi çeşitli istekleri neticesinde ortaya çıkan internet ve bilgisayar teknolojileri alanındaki baş döndürücü gelişmeler, bireylerin öğrenme sürecini zaman ve mekândan bağımsız olarak bireyselleştirmelerini sağlayan alternatif öğrenme ortamlarını arttırmış ve bilgisayarların kullanım amaçlarına ilişkin yelpazeyi genişletmiştir. Bilgisayarların kullanım amaçlarına ilişkin yelpazenin genişlemesi, bireylerin çeşitli enformasyon ve veri paylaşımlarına imkân tanıyan ortamların oluşturulmasını sağlamıştır. Alternatif öğrenme ortamları; öğretimsel içeriğin internet aracılığıyla yayımlanmasına imkân tanıyarak eğitim sisteminin strüktürünü değiştirmiş, bireylerin bilgiye daha kolay ve rahat bir şekilde ulaşmalarına imkân sağlamış, öğrenme ve öğretme etkinliklerini değiştirerek öğretimsel etkinliklere çeşitlilik sağlamış, geleneksel eğitimde baş gösteren sınırlılıkları azaltarak eğitimin sosyal öğrenmeye ve informal öğrenme ortamlarına odaklanmasına uygun zemin hazırlamıştır (Ekici ve Kıyıcı, 2012:2). “Sosyal ağ” şeklinde ifade edilen, Çetin (2009) tarafından sosyal iletişim ağı, Mitchell (2009) tarafından ise informal öğrenme ortamı olarak nitelendirilen bu bilişim ortamları, teknoloji alanında yaşanan gelişmeler sayesinde bireylere muayyen bir sistem içerisinde toplumsal veya yarı toplumsal bir profil resmedebilme, sistem içerisinde listelenen pek çok kişi veya topluluklarla eş zamanlı olarak bilgi, enformasyon, beceri ve tecrübelerini paylaşma gibi çeşitli fırsatlar sunan internet tarayıcıları aracılığıyla kullanılabilen teknolojik hizmetlerdir (Boyd & Ellison, 2007). Sosyal ağlar; yaş, sektör ve statü farkı gözetmeksizin bireylerin zaman ve mekândan bağımsız olarak bilgi alışverişinde bulunabilmelerini, haberleşmelerini, çeşitli bilgi platformlarını meydana getirmelerini sağlamaktadır.

Yeni nesil teknolojilerin gelişmesiyle birlikte Youtube, Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram, Google+, LinkedIn, Tumblr, Pinterst gibi çeşitli ağlar, her türlü enformasyon ve veri paylaşımları amacıyla Dünya’da yaygın olarak kullanılan sosyal ağlar arasında yer almaktadır. Yaş açısından geniş bir yelpazeye sahip olan sosyal paylaşım ağları, farklı yaş gruplarındaki bireyler tarafından farklı amaçlar doğrultusunda kullanılmakta olup, bu ortamlarda geçirilen zaman, sosyal ağların oluşmasından bugüne dek geçen zaman zarfında önemli ölçüde artış göstermiştir (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010).

Dünya çapında milyonlarca kullanıcısı olan sosyal ağ sitelerinin temel özellikleri aşağıdaki gibi sıraya konulabilir (Kim, Jeong & Lee, 2010).

Kişisel Profil: Sosyal ağ sitelerinin birçoğu, kullanıcılarına şahsi profillerini diledikleri gibi biçimlendirip ortaya çıkarma, tanzim etme ve değiştirme olanağı sağlar. Kullanıcıların şahsi profillerinde bulunan isim, doğum tarihi, eğitim durumu, meslek, konum ve ilgi alanları gibi çeşitli bilgi türleri, sosyal ağ sitelerinin içeriğine göre farklılıklar gösterebilir.

Online İlişkiler Kurma: Sosyal ağ sitelerinin birçoğu, kullanıcılarına - kullanıcılarının şahsi e-posta adresleri ve adres defterlerinden yararlanarak - arkadaşlarını bulma ve onlarla iletişime geçme olanağı sağlar.

Online Gruplara Katılma: Sosyal ağ siteleri, kullanıcılarına yeni online gruplar oluşturma ve üye olmaları kaydıyla bu gruplarla etkileşim halinde olma olanağı sağlar. Kullanıcıların, gruplarda paylaşılan içerikleri görmeleri adına bu gruplara üye olmaları gerekmezken, aktif olarak paylaşımlarda bulunabilmeleri adına üye olmaları gerekmektedir.

Online İletişim Kurma: Sosyal ağ siteleri, sosyal ağ hesapları ile sitelerine üye olan kullanıcılarına, arkadaşlarıyla ve başka kullanıcılarla online iletişim kurmaları adına mesajlaşma/duyuru, anlık mesajlaşma, e-posta gibi çeşitli hizmet ve uygulamalar takdim etmektedir.

İçerik Paylaşımı: Sosyal ağ sitelerinin birçoğu, kullanıcıları tarafından meydana getirilen müzik, yer imi, fotoğraf, video gibi içerikleri paylaşma hizmeti takdim etmektedir.

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılın en gelişmiş iletişim araçlarından biri olan sosyal medya (Toğay, Akdur, Yetişken ve Bilici, 2013), eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılmaya uygun birçok materyali elinde bulundurmaktadır. Sosyal medya ile desteklenmiş eğitim, günümüz dünyasında öğrencilerin bilgiye düşük maliyetlerle ulaşmasına, ulaşılan bilgiyi yeniden geri getirmesine, öğretmen ve akranlarıyla etkileşimini arttırmasına, eğitim süreciyle kolayca bütünleşmesine, işbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlar. Eğitsel manada değişimi ve değişimin sürdürülebilirliğini destekleyen sosyal ağlarda, öğretmen ve öğrenciler eğitim içerikli gruplar oluşturarak paylaşımlarda bulunabilir, bu sayede daha profesyonel bir strüktüre dönüşebilir (Hargreaves, 2002: 15).

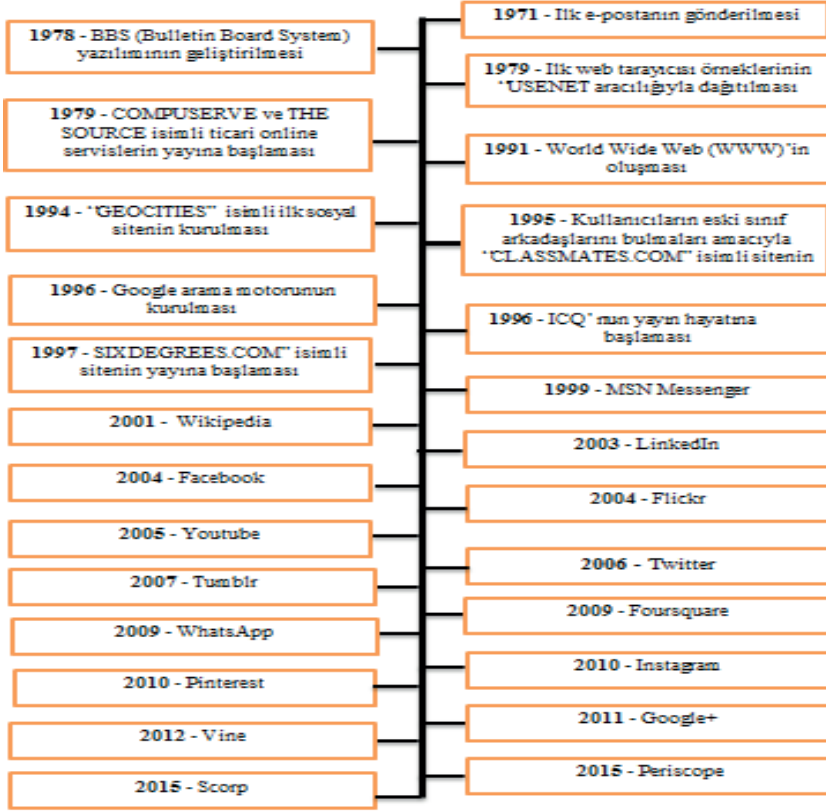
Sosyal Ağ Nedir?

Sosyal ağlar, Web 2.0 teknolojisi aracılığıyla oluşan ve akabinde sosyal medyayı oluşturan en mühim ortamlardır (Çetin, 2009). Web 2.0 teknolojisi, günden güne artarak devam eden internet altyapılı teknolojilerin yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan bir teknoloji olup, bireylerin internet aracılığıyla çeşitli paylaşım platformları içerisinde karşılıklı etkiler tamamiyeti içinde bulunarak oluşturdukları bir sistemdir. Bu teknoloji, pek çok kişi veya topluluklara içerik ya da düşünce takdim etmek amacıyla kurulmuş platformların oluşumunu da temin etmektedir (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008).

Birçok platformda “dijital çağ” olarak adlandırılan 21.yüzyılda bireyler, bilgiye sahip olma, bilgiyi muhafaza etme ya da bilgiye kolayca ulaşmanın ötesinde değişik bilgi kaynaklarından karşılıklı olarak yararlanmakta, ortak ilgi alanları doğrultusunda bilişim platformlarının oluşmasını sağlamakta ve bu platformlarda öğrendiklerini aynı teknoloji ağı aracılığıyla pek çok kişi veya topluluklarla paylaşmaktadırlar. Böylelikle Zhang & Nunamaker (2003) tarafından bireylerin zaman ve mekândan bağımsız olarak ulaşmak istedikleri içeriğe, internet ağı bulunan bir platform üzerinden elektronik olarak erişmesi şeklinde tanımlanan elektronik öğrenme (e-öğrenme) kavramı, sosyal ağlar vasıtasıyla daimi ve etkin bir şekilde devam etmektedir.

Günümüzde sosyal ağların yaygınlaşmasıyla birlikte kullanıcılarına, kullanıcı adı, doğum tarihi, fotoğraf gibi çeşitli başlıklardan oluşan profil bilgilerini gönderebilme, yenilikçi yolları kullanarak diğer kullanıcılar ile etkileşim halinde bulunabilme gibi çeşitli imkanlar sunan ve üye tabanlı bilgisayar ağı toplulukları şeklinde ifade edilen sosyal ağ sitelerinin sayısında da büyük bir artış gözlenmiştir (Pempek, Yermolayeva & Calvert, 2009).

Sosyal ağ sitelerinin tarihsel gelişimine ilişkin sıralamaya Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Sosyal Ağ Sitelerinin Tarihsel Gelişimi

Dünyada yaygın olarak kullanılan sosyal ağ siteleri aşağıdaki gibi sıraya konulabilir:

LinkedIn: 2003 yılında Reid Hoffman tarafından kurulan, dünya profesörlerinin daha verimkâr ve başarılı olmaları adına karşılıklı olarak birbirlerini anlamalarını sağlama misyonu ile yola çıkan sosyal ağıdır (LinkedIn, 2019).

Facebook: Günümüzde en çok yeğlenen sosyal ağ sitelerinden biri olan Facebook, 2004 yılında Mark Zuckerberg aracılığıyla, bireylerin arkadaşlarıyla karşılıklı olarak birbirlerini anlamaları ve bilgi alışverişinde bulunabilmelerini amacıyla geliştirilen sosyal ağıdır.

Facebook isimli sosyal medya sitesi;

- Kullanıcıların uzun yıllardır söyleşemediği tanıdıklarını bulabilmesi, tanıdıklarıyla iletişim halinde olabilmeleri,
- Öğrencilerin bilgiye okul dışında da erişebilmesi,
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırabilmesi,
- Bireyler arasındaki sosyal bağlılığının geliştirilmesi,
- Kullanıcıların, arkadaşlarının fotoğraflarını beğenebilmesi ve yorum yazabilmesi,
- Kullanıcılar tarafından ses, video, metin veya şarkıların paylaşılması,
- Çeşitli oyun sitelerine erişilmesi,

- Kullanıcıların çeşitli sosyal gruplara üye olarak veya katılarak fikir paylaşımında bulunabilmesi,
- Kullanıcıların, ilgi alanları doğrultusunda istedikleri sayfaları beğenebilmesi ve takip edebilmesi gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda kullanılmaktadır (Şurgun, 2016).

Flickr: 2004 yılında Ludicorp tarafından geliştirilen, kullanıcılarına fotoğraf ve videolarını yönetme ve paylaşma olanağı sunan sosyal medya sitesidir.

Youtube: 2005 yılında Chad Hurley, Steve Chen, San Mateo ve Jawed Karim tarafından kurulan ve internet üzerinden bağlantı kurulması yoluyla video paylaşımına elverişli ortam hazırlayan sosyal ağıdır. Youtube, üretilen orijinal videoların insanlar tarafından keşfedilmesini, izlenmesini, paylaşılmasını, bireylerin birbirleriyle irtibata geçmelerini sağlayan ve Dünya genelindeki kullanıcılara esin kaynağı olan bir web sitesidir.

Twitter: 2006 yılında Jack Dorsey tarafından geliştirilen, hayatı kayıtlı duruma getirerek bir nevi günlük tutma, sanal dünya ile irtibatta kalarak bu topluluğun parçası haline gelme, tanıdıklar ve diğer kullanıcılar ile iletişim halinde olma gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda yararlanılan sosyal ağıdır (Fitton, Gruen & Poston, 2010). Twitter'ın, kullanıcılarına birbirlerini takip etme mecburiyeti olmadan bilgi akışı sağlaması, kullanıcılarına düşüncelerini en fazla 140 karakter ile ifade etme sınırlaması getirerek kullanıcıların düşüncelerini organize etmelerine zemin hazırlaması, alışılmışın üstünde büyüme göstermesi, sosyal ağın birçok teknolojik cihaz tarafından desteklenerek kullanılması gibi özellikleri içeriğinde barındırması, Twitter'ı diğer sosyal medya sitelerinden ayıran temel özelliklerdir (Blake, Agarwal, Wigand & Wood, 2010).

Tumblr: 2007 yılında David Karp tarafından kurulan, kullanıcılarına kişisel blog açma, kişisel bloglarına istekleri doğrultusunda fotoğraf, video, link, metin, şarkı gibi içerikleri paylaşma imkânı sunan sosyal platformdur.

WhatsApp: 2009 yılında Biran Acton ve Jan Koum aracılığıyla kurulan, kullanıcılarına basit, emniyetli ve güvenilir mesajlaşma, arama olanakları sunan sosyal bir platformdur.

Instagram: 2010 yılında Kevin Systrom ve Mike Krieger tarafından geliştirilen, anı yakalayarak ölümsüzleştiren ve paylaşan milyonlarca kişiden meydana gelen topluluğa sahip sosyal medya sitesidir (Systrom ve Krieger, 2017). Instagram; çekilen fotoğrafların, etkileyici filtrelerin uygulanarak muazzam bir şekilde fotoğraflanabilmesine imkân sağlayan sosyal ağıdır. Instagram uygulaması, kullanıcılarına çektikleri fotoğrafları çeşitli sosyal medya sitelerinde paylaşabilme imkânı sunmaktadır (Özdiñç, 2014).

Pinterest: 2009 yılında Ben Silbermann, Evan Sharp ve Paul Sciarra aracılığıyla kavramsallaştırılan, 2010 yılında ise sosyal medya siteleri arasında yer alan Pinterest, görsel ağırlıklı sosyal medya sitesidir. Bu sosyal medya sitesi kullanıcılarına istekleri doğrultusunda hem kendileri tarafından yüklenen görsel veya videoları hem de başka kullanıcılar tarafından yüklenen görsel veya videoları paylaşma/pinleme gibi çeşitli olanaklar sunmaktadır.

Google+: 2011 yılında Google tarafından gelişmesinin sağlandığı, irtibat ve fotoğraf paylaşma özelliklerinin yanı sıra web sitelerindeki paylaşımları gerçek hayattaki paylaşımlarla yakınlaştırma, değişik kişilerle değişik içerikleri paylaşma gibi özelliklere de sahip olan sosyal ağıdır. Google+, Circles, Hangouts, Mobil ve Spark gibi kendine özgü logolarla sahip farklı hizmetleri içeriğinde barındırmaktadır.

We are Social & Hootsuite (2018) tarafından yayımlanan Digital in 2018 in Western Asia Raporu'na göre Türkiye'de 51 milyon sosyal medya kullanıcısı bulunmakta olup, en aktif sosyal medya platformu sıralamasında LinkedIn isimli sosyal medya sitesi %20'lik oranla 10. sırada, Facebook isimli sosyal medya sitesi %53'lük oranla 2. sırada, Youtube isimli sosyal medya sitesi %55'lik oranla ilk sırada, Twitter isimli sosyal medya si-

tesisi %36'lık oranla 6. sırada, Tumblr isimli sosyal medya sitesi %14'lük oranla 12. sırada, WhatsApp isimli sosyal medya sitesi %50'lik oranla 3. sırada, Instagram isimli sosyal medya sitesi %46'lık oranla 4. sırada, Pinterest isimli sosyal medya sitesi %16'lık oranla 11. sırada, Google+ isimli sosyal medya sitesi ise %31'lik oranla 7. sırada yer almaktadır.

Sosyal Ağ ve Fen Eğitimi İlişkisi

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda eğitim teknolojileri ve internet alanındaki gelişmeler, eğitim sistemlerinin değişmesini ve 21. yüzyılda hedeflenen öğrenci profiline sahip bireylerin yetiştirilmesini gerektirmektedir (Kibar, 2006). Bu durum, internet, sosyal ağlar ve bilişim teknolojilerinin, eğitim alanında kullanılmasını gerekli kılmıştır. İnternet ve eğitim teknolojilerinin istenilen başarıyı tek başına ve daimi bir şekilde karşılayamaması, geleneksel öğretim yöntemlerinin teknoloji altyapılı öğretim yöntemleri ile birleştirilmesini gerektirmektedir (Pesen, 2014; Pesen ve Oral, 2016). Buna bağlı olarak eğitim sistemi süreç içerisinde internet altyapılı yaklaşımları içeriğinde barındıran, bilginin internet veya bilgisayar ağına sahip platformlarda sunulmasına imkân veren, öğrencilerde sınıfın bir üyesi olduğu fikrini hâkim kılarak, onları sınıf ortamında bağım halinde bulunmaktan çıkaran bir yapı haline gelmiştir. Eğitim ile bireyin hayata hazırlanmasının amaç edinildiği günümüzde sosyal ağ ve eğitim kavramlarının birbirlerinden ayrılmasının olanaksız olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle sosyal ağlar, çağdaki gelişmelere bağlı olarak bazı riskleri bünyesinde barındırmasına karşın birer öğrenme platformu olarak ortaya çıkmaktadır.

Çağımızın en gelişmiş iletişim araçlarından olan sosyal ağların eğitimde kullanımına ilişkin çalışmalar, 2005'li yıllarda Web 1.0 teknolojisinden, Web 2.0 teknolojisine geçilmesiyle başlamış ve günden güne artarak devam etmiştir (Toğay ve diğerleri, 2013). Sosyal ağlar, öğrenme ve öğretme tecrübelerini varsıllaştırmada, iletişim becerilerini geliştirmede, akran desteğini güçlendirmede, sosyal bağlılığı geliştirmede ve işbirlikçi öğrenmenin gerçekleşmesinde oldukça etkili olan ortamlardır (Hamat, Embi & Hassan, 2012).

Fen eğitiminde özellikle internet altyapılı teknolojilerin gelişmesiyle ortaya çıkan sosyal ağların öneminin günden güne artarak devam edeceğinin ve buna bağlı olarak kullanma sıklığının artacağı düşünülmesi (Akgündüz ve Akınoğlu, 2017), sosyal ağlar aracılığıyla fen bilimleri gibi pek çok konu hakkında bilgilendiren ve iletişim araçlarından faydalanmayı gerektiren kapsamlı dersler için bilimsel münakaşaların ve fikir paylaşımların yapılabileceği uygun eğitim platformlarının hazırlanabilmesi gibi çeşitli düşünceler ışığında sosyal ağlar, fen eğitiminde kullanılmaya başlanmıştır.

Sosyal Ağların Eğitimde Kullanımıyla İlgili Alanyazın Taraması

Sosyal ağların eğitimde kullanılmasına ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların sayısı sınırlı olmakla birlikte bu araştırmaların çalışma grubunu genellikle üniversite öğrencilerinin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin veya öğretim elemanlarının oluşturduğu belirlenmiştir (Chen & Bryer, 2012; Er, 2017; Gökaya, 2013; Güçlü, 2015; Kahraman, 2016; Koşan, 2015; Olur, 2016; Sulak, 2015; Teke, 2015; Uylas, 2017). Ülkemizde eğitimin her kademesini içine alan sosyal ağ temalı bir çalışmaya rastlanmamıştır (Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal, 2012). Aşağıda sosyal ağların eğitimde kullanılmasına ilişkin gerçekleştirilmiş bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Aksak (2017) tarafından gerçekleştirilmiş çalışma ile lise öğrencilerinin sosyal medyaya yönelik tutumlarının ve yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, akademik başarı, okul türü, sınıf düzeyi,...) üzerindeki etkililiğinin incelenmesi ve sosyal medyaya yönelik tutum ile yalnızlık düzeyi arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma, İstanbul ilindeki 10 farklı lisede öğrenim gören 1004 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada betimsel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden biri olan tarama yöntemi

kullanılmış olup, çalışmaya ilişkin veriler kişisel bilgi formu, 23 maddeden ve paylaşım ihtiyacı, sosyal yetkinlik, sosyal izolasyon, öğretmenlerle ilişki olmak üzere 4 faktörden oluşan Sosyal Medya Tutum Ölçeği ve 20 maddeden oluşan UCLA Yalnızlık Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama araçları ile toplanan ve SPSS 15.0 paket programında yer alan tek faktörlü varyans analizi (one-way ANOVA) ve ilişkisiz örneklem t-testi ile analiz edilen veriler neticesinde, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla sosyal medyaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu, cinsiyet, akademik başarı, okul türü, sınıf düzeyi, sosyal medyayı kullanma süresi değişkenlerinin, lise öğrencilerinin sosyal medyaya yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu ancak gelir düzeyi, anne ve babanın çalışma durumu, kardeş sayısı değişkenlerinin öğrencilerin internet bağımlılığı üzerinde etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Asad, Mamun & Clement (2012) tarafından gerçekleştirilmiş çalışma ile sosyal paylaşım sitelerinin yükseköğretim kurumlarındaki akademisyen ve öğrencilerin yaşam tarzlarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, Bangladeş ve Uganda'da bulunan 5 farklı üniversitede görev yapan ve öğrenim gören, 100'ü akademisyen, 100'ü öğrenci olmak üzere toplam 200 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem metodu kullanılmıştır. *Veri toplama araçları ile* toplanan, ki-kare ve istatistiksel analiz yöntemleri ile çözümlenen veriler neticesinde öğrencilerin sosyal paylaşım sitelerinde çok az zaman geçirdikleri, en fazla Facebook isimli sosyal ağ sitesini kullandıkları, sosyal paylaşım sitelerinin akademisyen ve öğrenciler tarafından akademik amaçlarla kullanıldığı (öğrencilerin fikir alışverişinde bulunmak, öğretmenleriyle iletişim kurmak ve akranlarıyla etkileşim halinde bulunmak gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda kullanmaları, akademisyenlerin ise derse ilişkin materyalleri meslektaşlarıyla paylaşmak amacıyla kullanmaları) ancak hedeflenen amaca ulaşamaması, çalışmak amacıyla sosyal paylaşım sitelerine ayrılan sürenin aşılması ve amacın dışına çıkılması gibi çeşitli sorunların oluşmasına sebebiyet verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Buzzetto-More (2012) tarafından gerçekleştirilmiş çalışma ile yükseköğretim kurumunda sosyal ağ siteleri kullanımının, öğretim araçları olarak etkililiğinin araştırılması amaçlanmıştır. Süreç boyunca öğretim aracı olarak Facebook isimli sosyal ağ sitesinin kullanıldığı çalışma sonucunda eğitimde sosyal ağ kullanımının, eğitime bir miktar katkı sağladığına, sosyal öğrenmeyi, yapılandırmacı öğretim uygulamalarını ve öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyen yöntemleri içerdiğinde barındırdığına, öğrencilerin Facebook isimli sosyal ağ sitesini kişilerarası ilişkileri güçlendirmede, öğrenme toplulukları oluşturmada ve ilgi uyandırmada etkili bir araç olarak gördüklerine dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Hark Söylemez (2013) tarafından gerçekleştirilmiş çalışma ile öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin, sosyal paylaşım sitelerini kullanma vaziyetlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 374'ü kadın, 327'si erkek olmak üzere toplam 701 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada betimsel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden biri olan tarama yöntemi kullanılmış olup, çalışmaya ilişkin veriler 11 sorudan oluşan Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Anketi, 90 maddeden ve duyuşsal anlatımcılık, sosyal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, sosyal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal kontrol olmak üzere altı boyuttan oluşan Sosyal Beceri Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama araçları ile toplanan ve SPSS paket programında yer alan Kruskal Wallis H - testi ve Mann-Whitney U - testi ile analiz edilen veriler neticesinde, öğretmen adaylarının sosyal paylaşım sitelerine üye olmalarının duyuşsal anlatımcılık, sosyal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, sosyal duyarlılık, duyuşsal kontrol, boyutlarına ilişkin becerilerini ve sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediğine ancak sosyal kontrol becerileri üzerinde istatistiksel manada anlamlı bir farklılık göstermediğine dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Kahraman (2016) tarafından gerçekleştirilmiş çalışma ile sosyal sermayenin gelişmesini sağlamak amacıyla hazırlanan etkinliklerin, öğretmenlerin toplumsal sermaye düzeylerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilindeki bir özel okulda görev yapan 1'i erkek, 13'ü kadın olmak üzere toplam 14 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Toplamda 12 haftayı kapsayan bu çalışmada, süreç boyunca sosyal sermayenin gelişmesini sağlamaya yönelmiş olan etkinlik programı uygulanmıştır. Felsefi yaklaşım olarak pragmatik bir anlayışı benimseyen bu çalışmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem metodu kullanılmıştır. Çalışmaya ilişkin veriler Sosyal Sermaye Ölçeği, araştırmacı günlükleri, gözlem, görüşme ve yarı yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen nicel verilerin SPSS 21 paket programı, nitel verilerin ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmesi sonucunda sosyal sermayenin gelişmesini sağlamaya yönelmiş olan etkinlik programının, katılımcıların örgütsel bağlılık, güven, katılım, işbirliği-sosyal ağlar, iletişim ve sosyal etkileşim boyutlarında gelişme kaydetmelerine katkı sağladığına, sosyal sermayenin öğrenci sayısı açısından düşük kapasiteye sahip okullarda daha verimli bir şekilde uygulandığına dair sonuçlara erişilmiştir.

Kenanoğlu (2016) tarafından yapılmış çalışma ile lise öğrencilerinin eğitimde sosyal paylaşım sitelerinin kullanılmasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi ve sosyal paylaşım sitelerini kullanmalarındaki maksatların tayin edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Diyarbakır ilindeki 22 farklı lisede öğrenim gören 3241 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada betimsel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden biri olan tarama yöntemi kullanılmış olup, çalışmaya ilişkin veriler kişisel bilgi formu, Sosyal Paylaşım Sitelerinin Eğitsel Amaçlı Kullanımı Ölçeği ve sosyal paylaşım sitelerinin derslerde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama araçları ile toplanan, t-testi, ANOVA, ki-kare ve betimsel analiz yöntemleri ile analiz edilen veriler neticesinde, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla eğitimde sosyal paylaşım sitelerinin kullanılmasına ilişkin daha olumlu düşüncelere sahip olduğuna, öğrencilerin büyük bir kısmının sosyal ağ hesabı ile minimum bir sosyal ağ sitesine üye olduğuna, öğrencilerinin en fazla Facebook isimli sosyal ağ sitesini kullandıklarına dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Marzulina, Habibi, Mukminin, Desvitasari, Yaakob & Ropawandi (2018) tarafından yapılmış çalışma ile sosyal ağ sitelerinin akademisyenler arasındaki popülaritesinin, yabancı dil eğitiminde kullanımının sağladığı yararların ve derslere entegrasyonu sürecinde karşılaşılan engellerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem metodu kullanılmıştır. Çalışmaya ilişkin veriler anket ve görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda sosyal ağ sitelerinin yabancı dil eğitiminde kullanımının iletişimi kolaylaştırdığı, zaman konusunda sayısal ve fonksiyonel esneklik sağladığı, öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirdiği ancak kullanım maliyeti, beceri eksikliği gibi çeşitli sorunların oluşmasına sebebiyet verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pallas, Eidenfalk & Engel (2019) tarafından yapılmış çalışma ile dersin simülasyonlar, çevrimiçi dersler ve sosyal medya siteleri ile harmanlanmış bir öğrenme yaklaşımına uygun bir biçimde işlenmesinin, öğrenciler, çevrimiçi etkileşimlerin miktarı ve doğası üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Toplamda 11-12 haftayı kapsayan bu çalışma sonucunda, sınıf ortamında sosyal medya siteleri kullanımının öğrencilerin derse katılımını arttırdığı, çoklu görev becerilerini geliştirmede etkili olduğu, öğrencilerdeki karmaşıklıkla azaltarak daha stratejik düşüncelerini sağladığı, öğrencilerin ileriki yaşamları ve kariyerleri için yararlı olabilecek ve önemli sayılabilecek beceriler geliştirmelerine katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sulak (2015) tarafından yapılmış çalışma ile öğretmen adaylarının internet bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, program türü, gelir düzeyi,...) üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 337 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada betimsel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden biri olan tarama yöntemi kullanılmış olup, çalışmaya ilişkin veriler kişisel bilgi formu ve 20 sorudan oluşan İnternet Bağımlılık Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama araçları ile toplanan, SPSS 15.0 paket programında yer alan tek faktörlü varyans analizi (one-way ANOVA) ve ilişkisiz örneklem t-testi ile analiz edilen veriler neticesinde, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla internete olan bağımlılıklarının daha fazla olduğu, program türü ve sınıf düzeyi değişkenlerinin öğretmen adaylarının internet bağımlılığı üzerinde etkili olduğu ancak gelir düzeyi değişkeninin öğrencilerin internet bağımlılığı üzerinde etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sobaih, Moustafa, Ghandforoush & Khan (2016) tarafından gerçekleştirilmiş çalışma ile sosyal medyanın Mısır'daki yükseköğretim kurumlarında ve gelişmekte olan ülkelerde bir öğrenme ve öğretme platformu olarak kullanılmasının öneminin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, Mısır'da bulunan, 8 farklı üniversitede görev yapan 84 öğretim görevlisi, 86 profesör ve 20 yönetici olmak üzere toplam 190 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem metodu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin nicel verilerin SPSS 21.0 paket programı, nitel verilerin ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmesi sonucunda sosyal medyanın akademik amaçlara ulaşmada önemli bir yere sahip olduğuna ilişkin fikir birliğine varılmasına rağmen fakültelerdeki kullanımının düşük seviyede olduğu, sosyal medyaya ilişkin bazı engellerin ortadan kaldırılması halinde, sosyal medyanın özellikle gelişmekte olan ülkelerde öğrenme ve öğretme platformu olarak kullanılabileceği, yenilikçi ve etkili bir araç olduğunun kanıtlanacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Teke (2015) tarafından yapılmış çalışma ile öğretmen adaylarının eğitsel amaçlı sosyal ağ ve internet kullanma öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, 2014-2015 bahar döneminde Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde öğrenim gören 776 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada betimsel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden biri olan tarama yöntemi kullanılmış olup, çalışmaya ilişkin veriler Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik Ölçeği ve Eğitsel Sosyal Ağ Kullanım Öz-Yeterlik Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analiz edilmesiyle, öğrencilerin eğitsel amaçlı sosyal ağ ve internet kullanma öz-yeterlik algılarının sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından istatistiksel manada bir farklılık göstermediği ancak tahsil gördükleri bölüm değişkeni açısından istatistiksel manada bir farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Zaidieh (2012) tarafından gerçekleştirilmiş çalışma ile eğitimde sosyal ağ kullanımının vurgulanması, avantaj ve dezavantajları ile ilgili aydınlatıcı bilgilerin verilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda eğitimde sosyal ağların kullanımının esneklik, tekrarlanabilirlik, kolaylık ve erişilebilirlik gibi çeşitli noktalarda hayati bir etkiye sahip olmasının yanı sıra sosyal ağlarda geçirilen vakit, iletişimsizlik, sosyal ağların gizliliği ve arkadaşlık ilişkileri gibi çeşitli noktalarda ise bazı zorluklara neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sonuç olarak yukarıda yer alan araştırmalar ışığında ulusal ve uluslararası düzeyde sosyal ağların eğitim alanında kullanılmasına yönelik gerçekleştirilen araştırmaların daha çok son yıllarda ortaya konulduğu, örneklem grubunu genellikle üniversite öğrencilerinin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin veya öğretim elemanlarının oluşturduğu, genel olarak

sosyal ağların avantajları olduğu kadar dezavantajları da olduğu ve bireylerin sosyal ağ hesapları ile en az bir sosyal ağ sitesine üye oldukları anlaşılmaktadır.

Öğrenci ve öğretmenlerin gerek internette gerekse sosyal ağ sitelerinde geçirdikleri sürenin günden güne artarak devam ettiği günümüzde, sosyal ağ platformları eğitimin her kademesine entegre edilerek, sınıf ortamında etkin bir şekilde kullanılması ve birer öğrenme platformu olarak ortaya çıkması mümkündür. Öğrenme sürecinin zaman ve mekândan bağımsız olarak bireyselleştirilmesini sağlayan ve büyük kitlelere hitap eden sosyal ağ platformlarının doğru kullanılmasının büyük önemiyet arz ettiği 21. yüzyılda, beyin fırtınası yapmak, bilgi ve düşünce alışverişinde bulunabilmek, öğrencilerin dikkatlerini çekerek merak uyandırmak adına sosyal ağ platformlarında ilgili konuya ilişkin forumlar açılarak münakaşa ortamları oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

1. Akgündüz, D. ve Akınoğlu, O. (2017). Fen Eğitiminde Harmanlanmış Öğrenme ve Sosyal Medya Destekli Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Motivasyonlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 42, Sayı 191, 69-90.
2. Aksak, M. (2017). *Farklı Lise Türlerine Devam Eden Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumları ile Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziosmanpaşa İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
3. Asad, S., Mamun, M. A. A. & Clement, C. K. (2012). The Effect of Social Networking Sites to the Lifestyles of Teachers and Students in Higher Educational Institutions. *International Journal of Basic and Applied Sciences*, 1 (4), pp. 498-510.
4. Blake, B. P., Agarwal, N., Wigand, R. T. & Wood, J. D. (2010). Twitter Quo Vadis: Is Twitter Bitter or are Tweets Sweet?. In *Information Technology: New Generations (ITNG), Seventh International Conference on* (pp. 1257-1260). IEEE.
5. Boyd, D. & Ellison, N. (2008). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210-230.
6. Buzzetto-More, N. A. (2012). Social Networking in Undergraduate Education. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management Special Section on Social Networking, Teaching, and Learning*, Volume 7.
7. Chen, B. & Bryer, T. (2012). Investigating Instructional Strategies for Using Social Media in Formal and Informal Learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 87-104.
8. Çetin, E. (2009). Sosyal İletişim Ağları ve Gençlik: Facebook Örneği. *Uluslararası Davraz Kongresi Bildiri Kitabı*, 24-27 Eylül Isparta.
9. Ekici, M. ve Kıyıcı, M. (2012). Sosyal Ağların Eğitim Bağlamında Kullanımı, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 5/2, 156-167.
10. Er, E. (2017). İlköğretim Kurumlarında Yönetici ve Öğretmen İlişkilerinin Sosyal Ağ Analizi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
11. Fitton, L., Gruen, M. E. & Poston, L. 2010. *Twitter For Dummies, For Dummies*. 3rd Ed, John Wiley & Sons Inc, New Jersey.
12. Gökkaya, Z. (2013). *Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Alternatif Bir Uygulama: Mobil Mentorluk*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

13. Güçlü, G. (2015). *Yaşam Boyu Öğrenme Argümanı Olarak Teknoloji Bağımlılığı ve Yaşama Yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
14. Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı*, 2-4 Aralık İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi.
15. Hamat, A., Embi, M. A. & Hassan, H. A. (2012). The Use of Social Networking Sites Among Malaysian University Students. *International Education Studies*, 5(3), pp. 56-66.
16. Hargreaves, A. (2002). Sustainability of Educational Change: The Role of Social Geographies. *Journal of Educational Change*, 3 (3-4), pp. 189-214.
17. Hark Söylemez, N. (2013). Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Sitelerini Kullanma Durumlarına Göre Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
18. Kahraman, İ. (2016). *Sosyal Sermayeyi Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
19. Karaman, S., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 Yaygınlaşıyor: Web 2.0 Uygulamalarının Eğitimde Kullanımına İlişkin Araştırmalar ve Sonuçları. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
20. Kenanoğlu, R. (2016). *Lise Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerinin Eğitimde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
21. Kibar, Z. (2006). *İlköğretim Düzey Fen Bilgisi Öğretiminde Yüksek Etkileşimli BDÖ Yazılımlarının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
22. Kim, W., Jeong, O.-R., & Lee, S.-W. (2010). On Social Web Sites. *Information Systems*, 35(2), pp. 215-236.
23. Koşan, Y. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Facebook Kullanımının Narsisizm ve Saldırganlık Düzeyleri ile İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
24. LinkedIn (2019). *About Us, LinkedIn*. LinkedIn: Oturum Açın veya Üye Olun sayfasından 29 Ocak 2019 tarihinde erişilmiştir:
25. <https://press.linkedin.com/about-linkedin?trk=uno-reg-guest-home-about>
26. Marzulina, L., Habibi, A., Mukminin, A., Desvitasari, D., Yaakob, M. F. M. & Ropawandi, D. (2018). The Integration of Social Networking Services in Higher Education: Benefits and Barriers in Teaching English. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 8(2).
27. Mitchell, K. (2009). *ESOL Students on Facebook*. Unpublished Master's Thesis, Portland State University, Portland, Oregon.
28. Olur, B. (2016). İngilizce Derslerinde Sosyal Ağ Kullanımının Sınıf Yönetimine Etkisi: Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
29. Özdiñç, T. (2014). *Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımında Sosyal Medya Kullanımı: Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

30. Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M. ve Baysal, N. (2012). Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Ortamlardaki İşlevselliği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2).
31. Pallas, J., Eidenfalk, J. & Engel, S. (2019). Social Networking Sites and Learning in International Relations: The Impact of Platforms. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1).
32. Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A. & Calvert, S. L. (2009). College Students' Social Networking Experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), pp. 227-238.
33. Pesen, A. (2014). *Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısına, Ders Çalışma Alışkanlıklarına ve Güdülenme Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
34. Pesen, A. ve Oral, B. (2016). Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısına ve Güdülenme Düzeylerine Etkisi (The Effect of Blended Learning Approach on Academic Success and Motivation of Teacher Candidates). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58).
35. Sobaih, A. E. E., Moustafa, M. A., Ghandforoush, P. & Khan, M. (2016). To Use or not to Use? Social Media in Higher Education in Developing Countries. *Computers in Human Behavior*, Volume 58, pp. 296-305.
36. Sulak, Ş. (2015). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
37. Systrom, K. & Krieger, M. (2017, Şubat). *About Us, Instagram*. Instagram sayfasından 29 Ocak 2019 tarihinde erişilmiştir:
38. <https://www.instagram.com/about/us/>
39. Şurgun, S. (2016). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının, Bir Öğrenme Ortamı Olarak Sosyal Medyayı Kullanmalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
40. Teke, A. (2015). Öğretmen Adaylarının Eğitim Amaçlı Sosyal Ağ ve İnternet Kullanma Öz - Yeterlik Algıları. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
41. Toğay, A., Akdur, T. E., Yetişken, İ. C. ve Bilici, A. (2013). Eğitim Süreçlerinde Sosyal Ağların Kullanımı: Bir MYO Deneyimi. *XV. Akademik Bilişim Konferansı*, 23-25 Ocak Antalya.
42. Uylas, S. D. (2017). *Okul Yöneticilerinin Sosyal-Duygusal Eğitim Liderliği ve Algı Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
43. We are Social & Hootsuite (2018, Ocak). *Digital in 2018 in Western Asia*. Share and Discover Knowledge on LinkedIn SlideShare sayfasından 29 Ocak 2019 tarihinde erişilmiştir:
44. <https://www.slideshare.net/wearesocial/digital-in-2018-in-western-asia-part-1-northwest-86865983>
45. Zaidieh, A. J. Y. (2012). The Use of Social Networking in Education: Challenges and Opportunities. *World of Computer Science and Information Technology Journal (WC-SIT)*, 2(1), pp. 18-21.
46. Zhang, D. & Nunamaker, J. (2003). Powering E-Learning in the New Millennium: An Overview of E- Learning And Enabling Technology. *Information Systems Frontiers*, 5(2), pp. 207-218.

