

EĞİTİM BİLİMLERİNDE ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELER

CİLT 1

EDİTÖRLER

DOÇ. DR. ONUR ZAHAL

DR. ÖMER YAŐIŐI

gece
kitaplığı

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel

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

Editörler / Editors • DOÇ. DR. ONUR ZAHAL

Dr. Ömer Yahşi

Birinci Basım / First Edition • © ŞUBAT 2021

ISBN • 978-625-7342-61-2

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin
almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Gece Kitaplığı.

Citation can not be shown without the source, reproduced in any way
without permission.

Gece Kitaplığı / Gece Publishing

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

Ümit Apt. No: 22/A Çankaya / Ankara / TR

Telefon / Phone: +90 312 384 80 40

web: www.gecekitapligi.com

e-mail: gecekitapligi@gmail.com



Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

Eğitim Bilimlerinde Araştırma ve Değerlendirmeler

Cilt 1

Editör

DOÇ. DR. ONUR ZAHAL

DR. ÖMER YAĞI

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANINDA ÖĞRENCİLERİN
YARARLANDIĞI KAMU FİNANSAL DESTEĞİNİN
TAŞINABİLİRLİĞİ

Canan ÜNVAN..... 1

BÖLÜM 2

VİYANA KLASİKLERİ OLARAK BİLİNEREN HAYDN, MOZART
VE BEETHOVEN'İN PİYANO SONATLARINDAKİ STİL
FARKLILIKLARI

İzzet YÜCETOKER & Çiğdem Eda ANGI..... 17

BÖLÜM 3

DİSİPLİNLER ARASI EĞİTİM BAĞLAMINDA COĞRAFYA
KONULARININ 12.SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM
PROGRAMINDA VE DERS KİTABINDAKİ DAĞILIMININ
ANALİZİ

Ziya İNCE 43

BÖLÜM 4

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER VE EĞİTİMLERİ

Ahmet YILDIZ..... 63

BÖLÜM 5

DOZUNDA ETKİLİ SAĞLIKLI TEKNOLOJİ KULLANIMI
PROJESİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TEKNOLOJİ
BAĞIMLILIĞI DÜZEYİNE ETKİSİ: İZMİR ÖRNEĞİ

Ömer YAŞI..... 79

BÖLÜM 6

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE 4MAT ÖĞRETİM
MODELİNİN UYGULANMASI

Handan BÜLBÜL 97

BÖLÜM 7

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL YETENEKLİLER VE SORUNLARINA İLİŞKİN ALGILARI

Aynur GICI-VATANSEVER..... 129

BÖLÜM 8

COĞRAFİ DÜŞÜNME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Abdullah BALCIOĞULLARI & Ahmet DOĞANAY..... 157

BÖLÜM 9

TÜRKİYE’DE KALKINMA PLANLARINDA EĞİTİM YÖNETİMİ

Celal GÜLŞEN 177

BÖLÜM 10

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BİYOLOJİK ÇEŞİTLİLİĞE YÖNELİK BİLGİ, DEĞER VE DAVRANIŞ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Meryem COŞKUNSERÇE & Asiye BERBER &

Şengül Saim ANAGÜN 201

BÖLÜM 11

İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA TUTUMLARI, BAŞARILARI VE BİLGİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hacer ULU..... 227

Bölüm 1

AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANINDA ÖĞRENCİLERİN YARARLANDIĞI KAMU FİNANSAL DESTEĞİNİN TAŞINABİLİRLİĞİ

Canan ÜNVAN¹

¹ Öğr. Gör. Dr. Canan Ünvan, Yükseköğretim Kurulu Uluslararası İlişkiler Daire Başkanlığı, Ankara, Türkiye. e-posta: canan.unvan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9665-5914

1. Giriş: Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Bologna Süreci

Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA), farklı akademik, kültürel ve politik geleneğe sahip olan ülkelerin bir araya geldiği, yirmi yıldır yapısal reformlar ve paylaşılan araçlar gibi ortak taahhütlerin adım adım uygulandığı, yükseköğretimde özgün bir uluslararası işbirliğidir. Söz konusu ülkeler, kurumların özerkliği, akademik özgürlük, bağımsız ğrenci birlikleri, öğrencilerin ve personelin serbest hareket edebilmesi vb. Çeşitli ortak değerler temelinde yükseköğretim reformlarını uygulamayı kabul etmektedir. Bu süreç aracılığıyla, ülkeler ve tüm ilgili paydaşlar yükseköğretim sistemlerini daha uyumlu hale getirmektedir. Kalite güvence yöntemlerini güçlendirmektedir. Tüm ülkelerin temel hedefi, öğrencilerin ve personelin hareketliliğini arttırmak, istihdam edilebilirliği kolaylaştırmaktır (EHEA, 2020).

Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratma hedefiyle ortaya çıkan Bologna Süreci, 1999 yılında İtalya'nın Bologna Őehrinde düzenlenen toplantıda yayınlanan Bologna Bildirgesi ile resmiyet kazanmıştır ve günümüzde Bologna Süreci'ne ye ülke sayısı Türkiye ile birlikte 49'dur. Avrupa Yükseköğretim Alanı'na dhil lkeler; Arnavutluk, Andora, Ermenistan, Avusturya, Azerbaycan, Belarus, Belçika, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Hırvatistan, Kıbrıs, ek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Gürcistan, Almanya, Yunanistan, Vatikan, Macaristan, İzlanda, İrlanda, İtalya, Kazakistan, Letonya, Lihtenştayn, Litvanya, Lüksemburg, Malta, Moldova, Karadağ, Hollanda, Makedonya, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Rusya, San Marino, Sırbistan, Slovakya, Slovenya, İspanya, İsveç, İşvire, Türkiye, Ukrayna ve Birleşik Krallık'tır.

Bologna Süreci'ne ye lkeler, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda gelineen aşamayı değerlendirmek ve bundan sonra yapılacaklara karar vermek amacıyla iki veya üç yılda bir olmak üzere Bologna Bakanlar Konferansları gerçekleştirmektedir. Söz konusu konferanslara katılan yükseköğretimden sorumlu Bakanlar, lkeleri tarafından geliştirilmesi gereken hususlar ve taahhütler de dhil olmak üzere, AYA'nın temel bakış alarına karar vermektedir. Konferanslarda, sürece ye ülkelerin yükseköğretim sistemleri ile ilgili mevcut durumunu gösteren Bologna Süreci Uygulama Raporları kamuoyuyla paylaşılmaktadır. Bakanlar, ayrıca, söz konusu konferanslarda, alınan kararların yer aldığı bildirgeleri kabul etmektedir. Bildirgelerde yükseköğretimin farklı alanlarına odaklanılmıştır. Bakanlar, bildirgelerde yer alan yükseköğretime ilişkin kalite güvencesi, tanıma, yaşam boyu öğrenme, yeterlilikler çerçeveleri, uluslararasılaşma ve hareketlilik gibi çeşitli reform alanlarını ülkelerinde uygulamayı taahhüt etmektedir. Yükseköğretimde hareketlilik konusu da sürecin en başından beri ülkelerin gündeminde yer almaktadır.

Diğer taraftan, Bologna Süreci (BS), ulusal alanyazında, olumlu ve olumsuz yönleri ile ele alınmaktadır. Erkal (2011)'a göre Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması için düşünülen Bologna Süreci'nin artı ve eksileriyle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim-istihdam ilişkisinin geliştirilmesinin önemli olduğunu, sürecin uygulanabilmesi hususunda kısa vadede çözüm bulunamayacak engeller olduğunu ifade etmektedir. Çelik (2014)'e göre Bologna Süreci üniversiteleri tek tipleştirmektedir ve hiyerarşik hale dönüştürmektedir. Kıyıcı (2012)'ya göre, BS'nin etkileri uzun vadede ortaya çıkacak kapsamlı bir reform paketi olmasından hareketle, başarılı veya başarısız olacağını önceden tahmin etmenin zor olduğudur. Mevcut işleyiş konusunda ise sürecin yükseköğretim sistemi açısından bir fırsat olduğu değerlendirilmektedir. Sürecin gelecekteki başarısının paydaşların katkısına ve işbirliğine, yeterli bir zamana, yasal reformların içselleştirilmesine, vb. hususlara bağlı olduğu şeklinde belirtilmiştir.

Ayrıca, Bologna Süreci faaliyet alanlarından olan yükseköğretimde hareketlilik konusu ile ilgili olarak da alanyazında lisansüstü düzeyde çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Kağnıcı (2016)'ya göre, çok kültürlü ortamda bulunmak Türk öğrencilerin yabancı dilini geliştirmektedir, diğer Avrupa ülkelerini tanımasına olanak sağlamaktadır, ancak Avrupa kimliği oluşumu üzerinde fazla bir katkısının olmadığı gözlenmektedir. Radmard (2012)'a göre, Türkiye'de uluslararası öğrenci çekmeye yönelik, sistematik bir politika yaklaşımının oluşturulmadığı, öğrencilerin derslerinde dil yetersizliğinden başarısızlık yaşadığı, sosyal uyum sağlamada güçlük çektiği ve en önemlisi ekonomik yetersizlik yaşadığı ifade edilmektedir. Tüm bu sorunlara rağmen, Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğu, araştırma sonucuna göre, Türkiye'deki mevcut eğitimden memnun olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin memnuniyetini sürdürmek, geliştirmek için uzun ve kısa erimli stratejik kamusal politikalar oluşturulmalıdır. Taylan (2019)'a göre, uluslararası öğrencilerin Türkiye'de yaşadığı en önemli sıkıntılar sırasıyla dil sorunları, eğitim ve akademik sorunlar, kültürel sorunlar, ayrımcılığa maruz kalma ve ekonomik sorunlardır.

2020 yılında Roma'nın ev sahipliğinde gerçekleştirilen AYA Bakanlar Konferansı sırasında San Marino'nun Bologna Süreci'ne üyeliği kabul edilmiştir. Bu konferansta ayrıca Roma Bildirgesi yayınlanmıştır ve bildirmede yükseköğretimde hareketlilik konusunun önemi tekrar vurgulanmıştır.

2. Bakanlar Konferanslarında Yayınlanan Bildirgeler ve Hareketlilik Kavramının Önemi

Bologna Süreci'nin 1998 yılında temellerinin atıldığı Sorbonne Bildirgesi'nden, en son yayınlanan 2020 yılındaki Roma Bildirgesi'ne kadar tüm bildirgelerde, yükseköğretimin önemli bir alanı olan hareketlilik ko-

nusu yer almaktadır. Bologna Bakanlar Konferanslarında yayınlanan söz konusu bildirelerin hareketlilik ile ilgili vurguları aşağıda özetle belirtilmektedir.

Sorbonne Bildirgesi'nde, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi ülkesi dışında başka bir ülkede hareketliliğinin teşvik edildiği belirtilmektedir. Öğrenci hareketliliğinin kolaylaştırılmasına vurgu yapılmaktadır (Sorbonne Declaration, 1998). Prag Bildirgesi'nde Bakanlar, öğrencilerin, öğretmenlerin, araştırmacıların ve idari personelin Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın zenginliğinden (demokratik değerleri, kültür ve dil çeşitliliği, yükseköğretim sistemlerinin farklılığı, vb.) faydalanmasını sağlamak amacıyla hareketliliği teşvik etmek için gösterilen çabaların devam etmesi gerektiğini yinelemiştir. Bakanlar, öğrencilerin, öğretmenlerin, araştırmacıların ve idari personelin serbest hareket edebilmesinin önündeki engellerin kaldırılmasının izleneceğini taahhüt etmiştir, ayrıca hareketliliğın sosyal boyutunu da dile getirmiştir (Prague Communique, 2001).

Berlin Bildirgesi'nde, öğrencilerin, akademik ve idari personelin hareketliliğinin, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın temelini oluşturduğu belirtilmektedir (Berlin Communique, 2003). Bergen Bildirgesi'nde, tüm katılımcı ülkeler arasında öğrencilerin ve personelin hareketliliğinin Bologna Süreci'nin anahtar görevlerinden biri olarak devam ettiği belirtilmektedir. Bakanlar, kurumları ve öğrencileri hareketlilik programlarından tam olarak faydalanmaya teşvik etmektedir (Bergen Communique, 2005).

Londra Bildirgesi'nde, personelin, öğrencilerin ve mezunların hareketliliğinin Bologna Süreci'nin temel unsurlarından biri olduğu belirtilmektedir. Bildirgeye göre hareketlilik; kişisel gelişim için fırsatlar yaratır, bireyler ve kurumlar arasında uluslararası işbirliğini geliştirir, yükseköğretim ve araştırmanın kalitesini artırır. Hareketliliğın önündeki engeller arasında göç, tanıma, yetersiz mali teşvikler, vb. konular dikkat çekmektedir (London Communique, 2007). Bükreş Bildirgesi'nde, Bakanlar, herkes için kaliteli yükseköğretim sağlanması, mezunların istihdam edilebilirliğinin artırılması, ve daha iyi öğrenmenin bir aracı olarak hareketliliğın güçlendirilmesi hedeflerini izlediklerini belirtmektedir (Bucharest Communique, 2012).

Erivan Bildirgesi'nde, karşılıklı anlayışı geliştirmede ve mezunların istihdamını artırmada uluslararasılaşma ve hareketlilik güçlü araçlar olarak tanımlanmaktadır (Yerevan Communique, 2015). Paris Bildirgesi'nde, Bakanlar, Anahtar taahhütlerdeki ilerlemeyi sağlamak ve hareketliliğın ötesinde işbirliğini artırmak için Erasmus+ programının kullanımını teşvik etmektedir. Avrupa Yükseköğretim Alanı'ndaki hareketliliği ve tanımayı daha ileri düzeyde geliştirmek için, iş piyasasına ve bir üst eğitime erişim amacıyla bir AYA ülkesinden alınan karşılaştırılabilir yükseköğretim

yeterliliklerinin, diğer ülkelerde aynı esasla otomatik olarak tanınmasını sağlamaya çalışılacağı belirtilmektedir (Paris Communique, 2018).

Roma Bildirgesinde, işbirliği ve hareketliliğin sistemleri birbirine bağladığı belirtilmektedir. Personel ve öğrencilerin hareketliliği yoluyla farklı kültürler ve yüksek öğretim sistemleri arasındaki doğrudan temaslar, Avrupa Yükseköğretim Alanı'ndaki yüksek öğretimin mükemmelliğine ve uyumluluk düzeyine katkıda bulunarak onu küresel ölçekte çekici ve rekabetçi hale getirmektedir. Bildirgede, öğrenciler, doktora adayları ve personel için fiziki hareketliliğin faydaları ve önemi kabul edilmektedir. AYA'da, mezun olanların en az % 20'sinin yurtdışından bir öğrenim veya eğitim süreci deneyimlemesi hedeflenmektedir (Rome Communique, 2020).

Yukarıda açıklanan bildirimlerde belirtildiği üzere, yükseköğretimdeki öncelikle öğrencilerin olmak üzere mezunların, personelin hareketliliği çeşitli faydaları bulunması dolayısıyla teşvik edilmektedir, aynı zamanda, yükseköğretimde hareketliliğe engel olan faktörlerin ortadan kaldırılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu sebeple, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda yer alan ülkelerin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının, söz konusu bildirimlerde taahhüt ettikleri yükseköğretim sistemlerine ilişkin reformlarda, öğrencilerin öğrenim hayatları sırasında hem derece hem de kredi hareketliliğinin teşvik edilmesi gündemlerinde önemli bir yere sahiptir. (Curaj, Scott, Vlasceanu, ve Wilson, 2012)'a göre, öğrencilerin ve personelin hareketliliğinin teşvik edilmesi, Avrupa Yükseköğretim Alanı'ndaki ilk girişimlerden biridir ve hala en göze çarpan girişimlerden biri olmaya devam etmektedir.

Yükseköğretimde hareketliliğin ülkeler tarafından teşvik edilme sebepleri arasında, çeşitlilikten yararlanma, kişisel gelişimin artması, uluslararası işbirliğine olanak tanınması, yükseköğretimde kalitenin ve mezunların istihdam edilebilirliğinin artması vb. yer almaktadır. Ancak, öğrencilerin, öğretmenlerin, araştırmacıların, idari personelin, mezunların hareketliliğinin artırılması hususu beraberinde tanıma araçları, otomatik tanıma, dil becerileri, göç, yetersiz mali kaynaklar, mali kaynakların taşınabilirliği gibi konuları ve buna bağlı olarak çözülmesi gereken çeşitli sorunları da zaman zaman ülkelerin ve ilgili kurumların gündemine getirmektedir.

3. Avrupa Yükseköğretim Alanında Hareketliliğin Teşvik Edilmesi ve Kamu Finansal Desteğinin Taşınabilmesi Kavramı

Avrupa Yükseköğretim Alanı'ndaki ülkeler hareketliliği teşvik etmek ve engellerle mücadele etmek için bir dizi tedbir uygulamaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016b). Kaynak yaratma, dil bece-

rilerinin artırılması, tanıma ve yasal konular gibi bazı engeller, finansal araçların artırılmasını ya da daha fazla diyalogu ve kurumsal, ulusal ya da Avrupa düzeyinde çeşitli paydaşlar arasında işbirliğini gerektirdiği için, çözmeye çalışmak açısından çok zor olabilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Dolayısıyla, yükseköğretim öğrencilerinin başka bir ülkede eğitim almasını engelleyen çeşitli faktörler bulunmaktadır.

Eurostudent Projesi (Eurostudent VI, 2018)'ne göre, öğrenciler, yurtdışında eğitimin temel engelini mali yük olduğunu ifade etmektedir. Söz konusu öğrencilerin % 62'si, finansal kısıtlamaları, yurtdışında bir eğitim programına kaydolmanın önünde çok büyük bir engel olarak görmektedir. Bu sebeple, ülkeler söz konusu soruna çözüm getirebilmek amacıyla, öğrencilerine öğrenim hayatları boyunca kamu tarafından verilen kredilerin ve hibelerin hem kredi hem de derece hareketliliğinde geçerli olacak şekilde başka bir ülkede de kullanılabilir olmasını sağlayacak yükseköğretim sistemleri geliştirmiştir ve geliştirmeye devam etmektedir. Finansal desteğin taşınabilmesine ilişkin söz konusu tedbir, yükseköğretimde uluslararası hareketliliği artıracak bir uygulama olarak değerlendirilmektedir.

Hareketliliğin finansmanın önemli bir yönü, öğrencilerin yurtiçinde aldıkları hibeleri ve/veya kredileri başka bir Avrupa Yükseköğretim Alanı ülkesinde kullanabilmesi olmalıdır. Söz konusu olasılık, "taşınabilirlik" olarak tanımlanır ve ideal olarak hem öğrencinin kendi ülkesindeki programı çerçevesinde kısa dönem ziyaretler (kredi hareketliliği) hem de derece programları (derece hareketliliği) şeklinde uygulanmalıdır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Hareketliliği kolaylaştırmak için hibelerin ve kredilerin taşınabilirliği, Avrupa Yükseköğretim Alanı içerisinde uzun yıllardır bir endişe kaynağı olmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda yer alan ülkeler, Erivan Bildirgesi'nde, kredi ve derece hareketliliğinde hibelerin ve kredilerin taşınabilirliğini teşvik etmek için taahhütte bulunmuştur.

Kredi hareketliliği, kısa dönemli bir hareketlilik şeklindedir. Genellikle, en fazla bir yıl sürmektedir. Ülkesindeki kurumunda devam eden öğrenim kapsamında, yabancı bir kurumda kredi kazanımı amaçlanmaktadır. Derece hareketliliği ise uzun dönemli bir hareketlilik şeklindedir. Gidilecek ülkede, tam bir derece ya da sertifika kazanılması amaçlanmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Avrupa Yükseköğretim Alanı içerisinde hibe, kredi ve taşınabilirlik kavramları özetle şu şekilde ifade edilmektedir. Taşınabilirlik, öğrencilere kendi ülkelerinde verilen desteğin, kredi hareketliliği (kredi taşınabilirliği) veya derece hareketliliği (derece taşınabilirliği) için Avrupa Yükseköğretim Alanı içerisindeki başka bir ülkede kullanma imkânı olarak tanımlanır.

bilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016b). Hibe, geri ödemesi olmayan kamu mali desteğidir. Kredi ise geri ödenebilir finansal yardımdır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda finansal öğrenci desteğinin tamamıyla taşınabilir olmasının amacı, finansal açıdan maliyetin öğrencinin kendi ülkesi ile gittiği ülke arasında adil bir şekilde paylaşılmasıdır. Öğrenme hareketliliğini teşvik etmek için öğrenciye sunulan finansal desteğin taşınabilir olması gerekmektedir. Bu sebeple, AYA'daki yükseköğretimden sorumlu Bakanların taahhütlerini yerine getirmesi ve bir AYA ülkesinde yaşam giderlerini karşılamak amacıyla öğrenciye verilen finansal desteğin diğer AYA ülkelerine taşınabilmesi konusu tavsiye edilmektedir (EHEA, 2015).

Diğer taraftan, Avrupa Öğrenci Birliği'nin 2015 yılında yayınladığı öğrenci gözüyle Bologna raporunda, öğrenci hareketliliğinin Bologna Süreci'nin merkezinde yer aldığı, hareketliliği gerçeğe dönüştürmenin hala bir sorun olduğu, hareketliliğin tek başına bir hedef olarak değerlendirilmemesi gerektiği aynı zamanda uluslararasılaşmanın bir aracı olduğu belirtilmektedir. Ülkelerin, Avrupa düzeyinde ve ötesinde hareketliliğin gerçekleştirilmesi için kurumsal, ulusal ve uluslararası düzeyde uygun koşulların sağlanması konusundaki taahhütlerinin izlenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Kredilerin ve hibelerin tamamıyla taşınabilmesi konusundaki desteğin garanti edilmesine ilişkin çabaların gösterilmesi belirtilmektedir. Ayrıca, finansmanın, öğrenci hareketliliği için temel engellerden biri olmaya devam ettiği; AYA'daki Bakanların hibelerin ve kredilerin tamamıyla taşınabilmesi konusunda taahhütte bulunmasına rağmen, bu konuyla ilgili çok az bir ilerleme kaydedildiği belirtilmektedir. Ülkelerin, hem kredi hem de derece hareketliliğinde öğrencilerin daha geniş katılımını sağlamak için kredilerin ve hibelerin tam ve koşulsuz taşınabilirliği konusundaki gerçek taahhütlerini yerine getirmesi tavsiye edilmektedir (ESU, 2015).

4. Avrupa Yükseköğretim Alanında Öğrencilerin Yararlandığı Kamu Finansal Desteğinin Taşınabilirliği

Bu çalışmada öncelikle Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda hareketlilik kavramının önemi ve yükseköğretimde hareketliliği engelleyen faktörler tespit edilmiştir. Hareketliliğin finansmanın, yükseköğretimde hareketliliği etkileyen sorunlarda öncelikli sırada yer aldığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin yurt dışında kamu desteği ile aldıkları hibelerin veya kredilerin başka bir Avrupa Yükseköğretim Alanı ülkesine taşınabilir olması ve dolayısıyla bu şekilde kullanılabilmesi yükseköğretimde hareketliliği artırıcı bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Avrupa Yükseköğretim Alanı'na dâhil ülkelerin yükseköğretim sistemlerindeki öğrencilerine sağladıkları hibelerin ve kredilerin başka bir ül-

kede kullanılabilirlięi, bir bařka ifadeyle űlkelerdeki uygulanma dűzeyleri, Bologna Bakanlar Konferanslarında yayınlanan, űlkelerin yűksekűđretim sistemleri ile ilgili mevcut durumunu ięeren Bologna Sűreci Uygulama Raporları ęeręevesinde incelenmiřtir. Son beř yıldı yayınlanan 2015, 2018 ve 2020 raporları dikkate alınarak ulařılan sonuęlar bu bařlık altında incelenmiřtir ve ařaęıda ayrıntılarıyla anlatılmıřtır.

2015 yılı Bologna Sűreci Uygulama Raporu'na gűre, AYA'daki űlkelerin 10'unda (2018 yılı raporunda olduęu gibi), derece ve kredi hareketlilięinde hem hibelerin hem de kredilerin tařınabildięi sistemler uygulanmaktadır. űlkeler arasında uygulama boyutunda oldukęa ęok farklılıklar bulunmaktadır. 10 űlkede, űđrencilere verilen mevcut destek tamamıyla tařınabilir iken 10 űlkede tařınabilirlik ilkesi etkindir ancak uygulama boyutunda bazı kısıtlamalar bulunmaktadır. 12 űlkede sadece kredi hareketlilięi ięin tařınabilirlik mevcuttur. 10 űlkede ise űđrencilere verilen desteęin tařınabilirlięine yűnelik bir sistem bulunmamaktadır.

2015 Yılı Bologna Sűreci Uygulama Raporu'nda, tařınabilirlik ile ilgili kısıtlar incelenmiřtir. Sűz konusu sınırlamalar, řu řekildedir. Őđrencilerin desteęini alabileceęi űlkeler űzerindeki bir sınırlama (űrneęin, tařınabilirlięin sadece Avrupa Ekonomik Alanı ięerisindeki űlkeler arasında olması), yurtdıřında geęirilecek zaman űzerinde sınırlama koymaktadır ya da sadece zorunlu ve tam zamanlı űđrenim ięin tařınabilirlięe imkűn vermektedir. En ciddi kısıtlama ise eęer yurtięinde mevcut dengi program yoksa yurtdıřındaki űđrenim desteęini kısıtlamaktır.

Avrupa Yűksekűđretim Alanı'ndaki yűksekűđretim sistemlerinde, ęoęunlukla Batı Avrupa űlkelerinde olmak űzere, űlkelerin yaklařık űęte ikisinde, hibeler yurtdıřından alınan dereceler ya da krediler ięin tařınabildir. Bununla birlikte, hibelerin tařınabilirlięi derece hareketlilięine gűre kredi hareketlilięinde daha yaygındır. Bu durum, kredilerin tařınabilirlięinde de gűzlenebilmektedir. Őđrenciyi destek sisteminin bir paręası olan kamu tarafından finanse edilen kredilerin sunulduęu űlke sayısı daha azdır. Genel olarak, AYA'daki űlkelerin űęte birinden daha azında tařınabilir kredi sistemi mevcuttur.

2018 Yılı Bologna Sűreci Uygulama Raporu'na gűre, lisans ve yűksek lisans dűzeylerinde, Avrupa Yűksekűđretim Alanı'ndaki űlkelerin yaklařık űęte birinde, hibelerin tařınabilirlięi kredi hareketlilięi ile sınırlıdır. Kredi hareketlilięi, űđrencilerin, kendi űlke programı ęeręevesinde, bir dűnem ya da bir akademik yıl gibi kısa bir sűrelięine yurtdıřına gitmesi řeklinde ifade edilebilmektedir.

AYA'daki űlkelerin 18'inde, hibeler, hem kısa sűreli hareketlilik (kredi hareketlilięi) hem de uzun sűreli hareketlilik (űrneęin; űđrenci yurtdıřından derece almak istedięinde) ięin tařınabildir. Bu űlkelerden Avusturya,

Danimarka, Fransa, Almanya, İrlanda, Hollanda, Norveç, Birleşik Krallık (İskoçya), taşınabilirliğe sınırlama getirmektedir. Örneğin; Almanya, Avrupa Birliği ülkelerine ve İsviçre'ye derece hareketliliğindeki hibeleri kısıtlamaktadır. Birleşik Krallık (İskoçya) daha katı bir ölçüt uygulayarak, pilot derece taşınabilirlik planını Avrupa Birliği'nde az sayıda seçilmiş yükseköğretim kurumlarıyla sınırlandırmaktadır. Avrupa Yükseköğretim Alanı'ndaki ülkelerin üçte ikisinden daha azında, lisans ve yüksek lisans düzeylerinde, kamu tarafından finanse edilen krediler sunulmaktadır. Dolayısıyla, bu krediler kamu hibelerinden daha az yaygındır.

Kredilerin taşınabildiği sistemler arasında, Fransa, İtalya, Kazakistan, Litvanya, Polonya ve Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) taşınabilirliği kredi hareketliliği ile sınırlandırmaktadır. Bu ülkeler kendi sistemleri içinde ayrıca daha katı kısıtlar getirmektedir. Örneğin, Litvanya, kredilerin taşınabilirliğini, Erasmus gibi tanınan değişim şemalarına dâhil olan hareketlilik ile sınırlandırmaktadır. Kamu tarafından finanse edilebilen krediler sunan sistemlerin çoğu, hem kredi hem de derece hareketliliğinin taşınabilirliğini mümkün kılmaktadır. İzlanda'nın kayda değer bir durumu bulunmaktadır; standart bir hibe paketi olmamasına rağmen, kamunun finanse ettiği krediler sınırlama olmaksızın taşınabilmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak Avrupa Yükseköğretim Alanı içinde yer alan ülkelerin ulusal sistemlerinde kamu tarafından sağlanan hibelerin ve kredilerin bir başka AYA ülkesine taşınabilmesi ile ilgili olarak; söz konusu ülkeler ve uygulamaları elde edilen veriye göre aşağıda ayrı ayrı belirtilmektedir.

2018 yılı Bologna Süreci Uygulama Raporu'na göre Avrupa Yükseköğretim Alanı içerisinde yer alan Finlandiya, İsveç, İzlanda, Andora, Kıbrıs, Belçika Flaman Bölgesi, Lihtenştayn, Lüksemburg, Karadağ ve Slovenya'da, hem derece hem de kredi hareketliliği için yurtiçi desteğin tamamının sınırsız taşınabilirliği mümkün olmaktadır. Söz konusu ülkelerden Finlandiya, İsveç, Kıbrıs, Lihtenştayn, Lüksemburg ve Karadağ'da öğrencilere hem hibe hem de kredi imkânı sunulmaktadır. Andora, Belçika Flaman Bölgesi ve Slovenya'da kamu hibesi şeklinde sadece bir tip kamu desteği vardır. İzlanda'da ise öğrenciler için kamu desteği olarak sadece kamu tarafından finanse edilen kredi mevcuttur.

Avusturya, Danimarka, Fransa, Almanya, İrlanda, Hollanda, Norveç ve Birleşik Krallık (İskoçya)'da, hem kredi hem de derece hareketliliği için tüm temel destek şemaları taşınabildir. Ancak, taşınabilirliğe yönelik örneğin coğrafi bölgeye bağlı olması gibi bazı sınırlamalar mevcuttur. Hareketliliğin sadece belli ülkelere gerçekleştirilmesi bir kısıtlılık göstergesidir.

Hırvatistan, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Macaristan, İtalya, Polonya, Slovakya ve İsviçre, yükseköğretim sistemlerinde, temel yurtiçi desteğinin

taşınabilirliğini kredi hareketliliği ile sınırlandırmıştır. Dolayısıyla, kredi hareketliliğinde kısıtlama bulunmamaktadır. Bu ülkelerden Macaristan, Slovakya ve İsviçre, hem kredi hem de derece hareketliliği için taşınabilir kamu tarafından finanse edilen kredi sağlamaktadır. Bununla birlikte, hibelerin taşınabilirliği ise kredi hareketliliği ile sınırlıdır. Estonya’da bu alanda esneklik oldukça yüksektir: örneğin; krediler ve ihtiyaca bağlı hibeler tamamıyla taşınabilirdir, ancak, diğer hibelerin taşınabilirliği kredi hareketliliği ile sınırlıdır.

Kazakistan, Letonya, Litvanya, Malta, Portekiz, İspanya ve Birleşik Krallık’ın çoğu bölümleri, kredi hareketliliğine çeşitli sınırlamalar uygulamaktadır. Örneğin; Letonya ve Portekiz tamamıyla taşınabilir krediler vermektedir, ancak, hibelerin taşınabilirliği kısıtlı kredi hareketliliği ile sınırlıdır. Kazakistan, diğer taraftan, sınırlama olmaksızın kredi hareketliliği için taşınabilir krediler vermektedir, bununla birlikte, hibeler kısıtlı kredi hareketliliği ile taşınabilirdir.

Arnavutluk, Ermenistan, Azerbaycan, Belçika Fransız Bölgesi, Belarus, Bosna ve Hersek, Bulgaristan, Gürcistan, Yunanistan, Makedonya, Moldova, Romanya, Sırbistan, Türkiye ve Ukrayna’da, yükseköğretim sistemlerinde, yurtiçindeki sistemde programın dengi olmadığında, taşınabilirliği olmayan yurtiçi destek verilmektedir ya da sadece istisnai durumlar altında taşınabilirliğe izin verilmektedir. Bu grup içerisinde Ermenistan ve Yunanistan’ın farklı bir pozisyonu bulunmaktadır; hibelerin kredi taşınabilirliğine kısıtlı olarak izin verilmektedir, ancak, kredilerin taşınabilirliği için olanak sağlanmamaktadır.

2018 yılı verilerine göre, genel olarak, AYA’daki ülkelerin yaklaşık üçte biri, yükseköğretim sistemlerinde, yurtiçindeki finansal desteğin hem kredi hem de derece taşınabilirliğine bazı kısıtlamalar olmasına rağmen izin vermektedir. Bir başka ifadeyle, söz konusu ülkelerde öğrencilere yurtiçinde verilen finansal destek, bazı kısıtlamalar uygulanmasına rağmen hem kredi hem de derece hareketliliği için taşınabilir olma özelliğindedir.

2015 ve 2018 yıllarında yayınlanan Bologna Süreci Uygulama Raporları değerlendirildiğinde şu sonuca ulaşılmıştır: Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda yer alan ülkelerin, hareketliliği artırmak ve kolaylaştırabilmek için öğrencilerine yurtiçinde kamu tarafından sağlanan hibe ve kredi desteğinin yurtdışına da taşınabilir olabilecek şekilde yükseköğretim reformları yapılması konusunda fikir birliğine varmış ve Bologna Bakanlar konferanslarında ilgili bildirgelerle taahhütte bulunmuş olmalarına rağmen bu konu ile ilgili uygulama düzeyinde 2015 ve 2018 yıllarında herhangi bir ilerleme kaydedilmemiştir.

Avrupa Öğrenci Birliği’nin 2015 ve 2018 yıllarında yayınladığı öğrenci gözüyle Bologna konulu raporları da yukarıdaki sonuçları destekleyici

niteliktedir. ESU (2015)'e göre, 2015 yılında yayınlanan Bologna Süreci Uygulama Raporu'na göre, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda kamu tarafından finanse edilen hibelerin ve kredilerin taşınabilirliği değerlendirildiğinde ülkelerin bu konu ile ilgili durumlarının 2018 yılı Bologna Süreci Uygulama Raporu'na göre uygulama boyutunda dikkate değer bir iyileşme göstermediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, ESU (2018)'e göre, 2015 yılından beri giden ve gelen öğrencilere destek, erişimi genişletme konularında çok az bir ilerleme olduğu belirtilmektedir. Rapora göre; bu alandaki özellikle büyük bir sorun, hibelerin taşınabilirliğidir. 2012 ve 2018 yılları arasında genel olarak çok az ilerleme kaydedilmiştir. 2015 yılından beri, uluslararası hareketlilikte öğrencilerin karşılaştığı sorunların büyük bir bölümünde değişiklik olmamıştır. Giden öğrenci hareketliliğindeki en yaygın engel öğrencilerin finansal durumudur.

2020 yılında yayınlanan Bologna Süreci Uygulama Raporu'na göre, Avrupa Yükseköğretim Alanındaki öğrencilerin yararlandığı kamu finansal desteğinin taşınabilirliği konusunda, ilgili ülkelerin uygulamaları ayrıntılarıyla tespit edilmiştir. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda yer alan 14 ülkede (Finlandiya, İzlanda, Norveç, İsveç, Andorra, Kıbrıs, Belçika Flaman Bölgesi, Lihtenştayn, Lüksemburg, Malta, Karadağ, Hollanda, Slovenya, İsviçre) hem kredi hem de derece hareketliliğinde yurtçinde verilen finansal desteğin yurtdışına sınırsız olarak taşınabilirliği mümkün olmaktadır. Finlandiya, Norveç, İsveç, Kıbrıs, Lihtenştayn, Lüksemburg, Karadağ, Hollanda ve İsviçre'de, öğrencilerine hem kredi hem de hibe verilmektedir. Andora, Belçika Flaman Bölgesi, Malta, Slovenya'da ise sadece kamu desteği olarak hibe verilirken İzlanda'da ise kamu tarafından finanse edilen krediler verilmektedir. Avusturya, Birleşik Krallık (İskoçya), Danimarka, Fransa, Almanya, İrlanda'da, hem derece hem de kredi hareketliliğinde tüm destek mekanizmaları taşınabilir, ancak bazı sınırlamalar bulunmaktadır. Örneğin, coğrafi bölge dikkate alınarak sadece belirli ülkelere hareketlilik gerçekleştirilmesidir.

2020 Bologna Süreci Uygulama Raporu'na göre; Hırvatistan, Çekya, Estonya, Macaristan, İtalya, Polonya, Slovakya ve Türkiye'de, sınırlama olmaksızın kredi hareketliliğinde yurtçi desteğinin taşınabilirliği mümkündür. Macaristan, Slovakya ve Türkiye'de, hem kredi hem de derece hareketliliği için kamu tarafından finanse edilen krediler başka bir ülkeye taşınabilmektedir, bununla birlikte hibeler sadece kredi hareketliliği için taşınabilir. Rapora göre; Kazakistan, Letonya, Litvanya, Portekiz, Romanya, İspanya ve Birleşik Krallık'ın çoğu bölümleri, kredi hareketliliğinde çeşitli sınırlamalar uygulamaktadır. Örneğin Letonya, tamamıyla taşınabilir krediler sunmaktadır, ancak hibelerin taşınabilirliği kredi hareketliliği ile sınırlıdır ve bazı kısıtlamalar vardır. Kazakistan'da ise sınırlama olmaksızın kredi hareketliliğinde kamu tarafından verilen krediler

taşınabilmektedir, buna karşın kamu tarafından verilen hibeler sınırlamalar olmakla birlikte kredi hareketliliğinde taşınabilirlerdir.

2020 Bologna S¼reci Uygulama Raporu'na g¼re; Arnavutluk, Ermenistan, Azerbaycan, Belęika Fransız B¼lgesi, Belarus, Bosna-Hersek, Bulgaristan, G¼rcistan, Yunanistan, Kuzey Makedonya, Moldova, Sırbistan ve Ukrayna'da, ¼đrencilere yurtiçinde verilen finansal destek taşınamamaktadır veya bazı istisnai durumlar altında taşınabilirliğe izin verilmektedir. Ermenistan ve Yunanistan'ın ise farklı bir uygulaması bulunmaktadır, bu ¼lkelerde kamu tarafından verilen hibeler sınırlama olmakla birlikte kredi hareketliliği için taşınabilmektedir, ancak, kamu tarafından verilen krediler taşınamamaktadır.

2018 ve 2020 yıllarında yayınlanan Bologna S¼reci Uygulama Raporları birlikte incelendiğinde şu sonuca ulaşılmıştır: Avrupa Y¼ksek¼đretim Alanı'nda yer alan ¼lkelerden T¼rkiye ve Romanya'nın, 2018 yılı ile karşılaştırıldığında 2020 yılında, y¼ksek¼đretimdeki ¼đrencilerine yurtiçinde kamu tarafından sağlanan hibe ve kredi desteğinin yurtdışına taşınabilirlik d¼zeyinde ilerleme g¼sterdięi anlaşılmıştır.

Avrupa Y¼ksek¼đretim Alanı'nda yer alan ¼lkelerin y¼ksek¼đretim sistemlerindeki durumunu ve ilerleme d¼zeyini g¼steren Bologna S¼reci Uygulama Raporlarının son beş yılı (2015, 2018 ve 2020) değerlendirildiğinde, ¼đrencilerin yararlandığı kamu finansal desteğinin taşınabilirliği konusunda ¼lkelerin hem derece hem de kredi hareketliliğinde ilgili mevzuatını geliştirmesi ve iyileştirmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

5. Sonuç ve ¼neriler

Uluslararasılaşma ve hareketlilik, Bologna S¼reci ve Avrupa Y¼ksek¼đretim Alanı'nın en başından beri temel hedefleri ve başlıca politika alanları arasında yer almaktadır. Knight (2012)'ye g¼re, uluslararasılaşma ve bilhassa uluslararası ¼đrenci hareketliliği, hiç ř¼phesiz, son on yılda, y¼ksek¼đretimin manzarasını d¼n¼řt¼rm¼řt¼r; ¼đrencilere, kurumlara, topluluklara ve ¼lkelere çeşitli yararlar getirmiştir. ¼te yandan, hareketlilik konusunda çoğunlukla zorluklar ve sorunlarla da karşı karşıya gelmektedir.

Bug¼ne kadar, giden ¼đrenci hareketliliğindeki en b¼y¼k engel ¼đrencinin finansal koşuludur. Finansman, on yılı aşkın bir s¼redir s¼rekli olarak hareketliliğin ¼n¼nde başlıca ve bilinen bir engel olarak yerini almaktadır ve hala ¼oz¼lmemiřtir (ESU, 2018).

AYA'daki ¼lkeler, ¼đrenci hareketliliğine imkân vermek ve ¼đrenci hareketliliğini artırmak için çeşitli tedbirler almaktadır. Bu tedbirler, kurumsal, ulusal ve Avrupa d¼zeyinde programların benimsenmesini içermektedir. ¼đrencilere verilen desteğin taşınabilirliğinin gerçekteştirilmesi

de dâhil olmak üzere, çoğu ülke için finansal destek tedbirleri önemli bir zorluktur. Hareketliliğin önündeki engellerin tanımlanmasına ve ortadan kaldırılmasına şiddetli bir biçimde yoğunlaşma bulunmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012).

2003 Berlin Bildirgesi'nde Bakanlar, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda hareketliliğe yönelik tüm engellerin ortadan kaldırılması için tüm çabayı göstereceklerini belirterek, öğrenci hareketliliğini teşvik etmek amacıyla ulusal kredilerin ve hibelerin taşınabilirliğine olanak sağlamak için gerekli adımları atacaklarını ifade etmektedir. (Berlin Communiqué, 2003).

Bologna İzleme Grubu Hareketlilik ve Uluslararasılaşma Çalışma Grubu'nun Raporu (BFUG Report, 2015)'na göre; taşınabilirliğin genellikle yaşam masrafları ve sağlık sigortasına ilişkin maliyetleri, bazı durumlarda ise ayrıca öğrenim ücretlerini kapsadığı belirtilmektedir. Taşınabilirliğin, finansal devamlılığı güvence altına aldığı ifade edilmektedir. Bir AYA ülkesinde, yaşam masraflarını karşılamak için öğrenciye sağlanan mali desteğin diğer AYA ülkelerine taşınabilir olması, ayrıca hibelerin ve kredilerin taşınabilirliği konusunda ortak bir yaklaşımın mümkün olup olmadığını araştırılması tavsiye edilmektedir.

Sonuç olarak, yükseköğretimdeki uluslararası öğrencilere sağlanan finansal desteğin taşınabilirliğinin getireceği yararlar göz önünde bulundurulduğunda, AYA'daki ülkelerin yükseköğretim sistemlerini taahhüt ettikleri gibi bu alanda iyileştirmesi ve taşınabilirlik ile ilgili önemli ölçütlerin ve ortak bir yaklaşımın belirlenmesi önerilmektedir. Yükseköğretim öğrencilerine kamu tarafından sağlanan mali desteğin sadece AYA'daki ülkeler arasında değil küresel ölçekte daha fazla ülkenin yer aldığı bir sistem içinde taşınabilir olması ve bu şekilde düzenlemeler yapılması, yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliğini daha fazla teşvik edici olacaktır.

Kaynakça

- Bergen Communique (2005). 8 Haziran 2020 tarihinde < document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf> adresinden erişildi.
- Berlin Communique (2003). 8 Haziran 2020 tarihinde < document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf> adresinden erişildi.
- Bucharest Communique (2012). 8 Haziran 2020 tarihinde < document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf> adresinden erişildi.
- Creswell, John W. (2015). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni, Siyasal Yayın Dağıtım, Ankara.
- Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L., & Wilson, L. (Eds.). (2012). European higher education at the crossroads: Between the Bologna process and national reforms (Cilt. 1-2). Dordrecht, Springer.
- elik, Z. (2014). Avrupa ysekğretim sistemi zerine Bologna sürecinin etkileri. Ysekğretim ve Bilim Dergisi, 2(2), 100-105.
- Erkal, M. E. (2011). Türk ysekğretiminin bazı sorunları: tesbit ve teklifler. Sosyoloji Konferansları, 42, 117-128.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2012). The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2020). The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2016b). Mobility Scoreboard: Higher Education Background Report. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Higher Education Area and Bologna Process Bologna Follow-up Group Secretariat (EHEA). (2020) 24 Ocak 2020 tarihinde <http://www.ehea.info/> adresinden erişildi.
- European Students' Union (ESU). (2015). "Bologna with Student Eyes 2015: time to meet the expectations from 1999". European Students' Union": Brussels.

- European Students' Union (ESU). (2018). "Bologna with Student Eyes 2018: the final countdown". European Students' Union": Brussels.
- Eurostudent VI Overview and Selected Findings (Eurostudent VI). (2018) 9 Haziran 2020 tarihinde <https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROS_TUDENT_VI_short_report.pdf>adresinden erişildi.
- Kağmıcı, S. (2016). The impact of EU mobility programmes on the construction of European identity: a study on Turkish Erasmus students. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yaşar Üniversitesi, İzmir.
- Kıyıcı, G. Ö. (2012). Bologna süreci: yükseköğretim sistemi için bir fırsat mı yoksa bir tehdit mi?. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Knight, J. (2012). Student mobility and internationalization: trends and tribulations. Research in Comparative and International Education. Volume 7, Number 1, <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20>.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA:Sage.
- London Communique (2007). 8 Haziran 2020 tarihinde < document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf> adresinden erişildi.
- Paris Communique (2018). 8 Haziran 2020 tarihinde <http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf> adresinden erişildi.
- Prague Communique (2001). 8 Haziran 2020 tarihinde < ministerial_declarations/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf> adresinden erişildi.
- Radmard, S. (2012). Türkiye üniversitelerinin uluslararasılaşma politikaları bağlamında uluslararası öğrencilerin yükseköğretim taleplerini etkileyen etkenlerin incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Rome Communique (2020). 2 Ocak 2021 tarihinde <http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf> adresinden erişildi.
- BFUG Working Group Report on Mobility and Internationalisation (BFUG Report) (2012-2015). 22 Haziran 2020 tarihinde < http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/7/MI_WG_Report_613717.pdf> adresinden erişildi.
- Sorbonne Declaration (1998). 8 Haziran 2020 tarihinde <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf> adresinden erişildi.
- Taylan, Ş. (2019). Sakarya Üniversitesi'ndeki uluslararası öğrencilerin sorunları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yerevan Communique (2015). 8 Haziran 2020 tarihinde <ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf> adresinden erişildi.

Bölüm 2

VİYANA KLASİKLERİ OLARAK BİLİNER HAYDN, MOZART VE BEETHOVEN'İN PIYANO SONATLARINDAKİ STİL FARKLILIKLARI

*İzzet YÜCETOKER¹
Çiğdem Eda ANGI²*

1 Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

1.Giriş

Müzik sanatında Klasik dönem; Gotik, Rönesans, Barok ve Romantik dönemler gibi tarih içerisinde belirli bir dönemi yansıtmaktadır ve bünyesinde diğer müzik dönemlerinden farklı özellikler taşımaktadır. Sanatın her dalında klasik dönem tarihini belirleyen etkenler farklılık göstermektedir. Diğer sanat dallarındaki farklılıkların yanı sıra müzik tarihi içerisinde de klasik dönemin tarihi kesitleri tartışılmaktadır. Bunun bir örneği Viyana Klasikleri olarak bilinen Franz Joseph Haydn (1732-1809), Wolfgang Amedeus Mozart (1756-1791) ve Ludwig von Beethoven (1770-1827) müzik tarihinde klasik besteciler olarak geçmesi, ancak bu üç bestecide bile genelleştirici bir stil görülememesidir. Haydn'ın erken dönemi ile Beethoven'ın son dönemi arasında stil ve anlatım olarak bir uygunluk söz konusu değildir. Haydn'ın ilk dönem eserinin barok stilinde yazılmış olması, Beethoven'ın son dönem eserinin ise romantik etkisi vermesi bunun başlıca nedenidir denilebilir (İlyasoğlu, 2001).

Müzik tarihinde klasik dönem genel hatlarıyla 1750 yılında Johann Sebastian Bach'ın (1685-1750) ölümüyle başlamış, 1827 yılında Beethoven'ın ölümüyle son bulmuştur. Her ne kadar klasik dönemin başlangıcı 1750 tarihi kabul edilse de müzik sanatında bu dönemi hazırlayan 1720 ile 1750 yılları arasında bir erken klasik dönem yaşanmıştır.

Erken klasik dönemde, klasik dönemi hazırlayan birçok akım süregelmiştir. Bu akımların başında kökeni Fransa da bulunan, sonraları Viyana ve Almanya'da etkisi görülen rokoko akımıdır. Rokoko akımı geç barok dönemini simgeler ve bu akım barok döneminin sert stiline karşı neşeli, sade, eğlenceli ve zarif yapısıyla bir tepki olarak ortaya çıkar. Barok dönemin müziğinde minör tonlarda yazılmış ağdalı melodileri yerine majör tonlarda yazılmış sevimli ve neşeli melodiler ortaya çıkar. Ağır süslemeler yerini nazik süslemelere bırakır. Barok çağda kullanılan ağır, karmaşık ve polifonik yazı yerine daha sade ve kolay armoni kullanılır. Yani temelde sadelik ve incelik düşünölmüş, kolay anlatıma başvurulmuştur. Rokoko akımı çalgı müziğinde en çok klavsen müziği etkilemiştir. "François Couperin (1668-1733) ve Jean- Philippe Rameau (1683-1764) bu akımın başı çeken bestecileridir." (İlyasoğlu, 2001:49). Bu iki besteci eserlerini, barok stilinin ağır dilinden ve anlatımından arındırıp, kısa ve yalın anlatım yoluyla bestelemişlerdir. Mozart da bu akımdan çok etkilenmiş ve ilk dönem eserlerini rokoko stilinde bestelemiştir.

Klasik dönemin bestecileri genelde Almanya ve Avusturya'dan çıkmıştır. Ancak 1750'lerde Almanya, hem Fransızların rokoko stiline hem de Avrupa'yı yöneten yüz elli yıllık İtalyan tekniğinin etkisi altında kalmıştır. Böylelikle Alman besteciler kendi stillerini ancak klasik dönemde oturtabilmişlerdir. O dönemlerde Almanlar, Fransızların ortaya çıkarmış oldukları rokoko akımına başkaldırı olarak Fırtına ve Gerilim (Sturm and drung) akımını ortaya çıkarmışlardır. 1760 ve 1770 yılları arasında ortaya çıkan bu akımın bestecileri, müzik cümlelerinin çok yoğun duygularla işlendiği için anlatımın zorlaştığını ve süslemelerin çok abartılı olduğunu savunmuşlardır. Bundan dolayı bu akımda daha yalın ve anlatımı daha kolay cümleler kullanılmıştır. Bu akımın savunucuları genel olarak barok dönemin anlatımını korumuş zıtlık öğesini çok sık kullanmaya başlamışlardır. Ritim, anlatım, modülasyon, nüans ve bir çok müzikal anlamda bu zıtlık kolayca görülebilmektedir. Buradaki amaç dinleyiciyi düşündürmek değil, belli duyguları dinleyiciye yansıtmaktır. Bu akıma Haydn'ın 35, 38, 39, 59 numaralı senfonileri ve Carl Philipp Emmanuel Bach'ın (1714-1788) eserleri örnek gösterilebilir. (Say, 2003)

Müzik tarihinde fırtına ve gerilim ile sıkı bir bağ içerisinde olan okul Mannheim okuludur. "Johann Stamitz'in (1717-1757) liderliğinde kurulan Mannheim orkestrası, virtüözüte yetenekleri bütün Avrupa tarafından bilinen usta müzisyenlerden oluşan bir topluluktur." (Boran, 2007:149). Mannheim okulu, getirmiş olduğu yeni bir stil ile zamanının bütün bestecilerini etkilemiştir. Stamitz, bütün yetenekli insanları bir araya toplamış, üstün yetenekleriyle iyi bir orkestra kurulmasına yardımcı olmuştur. Özellikle ses gürlüğündeki ustalıklarını sergileyen orkestra üyeleri büyük forte yaparken birden bire piano seslerine dönmeleri, o zamana kadar yapılmayan geniş crescendo ve diminuendoları ile ünlenmiştir. Bu orkestra, Avrupa'nın bütün ülkelerine sesi duyurmuş, herkesi ses dinamiklerindeki ustalıklarıyla şaşırtmıştır. Bu okul Haydn ve Mozart stiline hazırlık evresidir.

18. yüzyılda gelişen akımlardan en karmaşık çağ aydınlanma çağıdır. Aydınlanma çağı, kilisenin yapaylığına gizemli ve batıl inançlarına karşı alınmış bir tepkidir. Bu tepkide gizil ve batıl inançların üstünden gelinmiş, dinde doğallık önem kazanmış ve bireysel özgürlükler kilise otoritesinin yerini almıştır. Aydınlanma çağı dünyasal, şüpheci, sorgulayan, özgürlükçü ve eşitlik çağıdır. Artık müzik sadece soylulara değil, sıradan insana da yapılmalıdır. Bu dönemde nota yazısı hemen hemen herkesin anlayabileceği şekilde yazılmış, böylelikle sıradan bir müzisyen bile orkestrada çalabilmiştir. Bu çağda aşırı süslemeler bırakılmış,

duyguları doğrudan dinleyiciye sunma özelliği önem kazanmıştır. “Sonuçta, federal kültür geleneğine karşı güçlü bir muhalefet belirmiş, çok kısa bir süre öncesine kadar göklere çıkartılan bu incelikli sanat anlayışı, saray geleneğini temsil ettiği için saldırıya uğramıştır.”(Say,2005:261) Aydınlanma felsefesi Haydn ve Mozart’ı derinden etkilemiş ve eserlerinde bu felsefeyi yaşatmışlardır.

18. yüzyılın sonlarına doğru müzik alanındaki gelişimde etkin rol oynayan Haydn ve Mozart yukarıda bahsi geçen bütün akımların etkisinde kalmış ve klasik dönemin yeni başlayan müziğini devralarak romantik müziğin gelişimine yol açmışlardır. Kısacası Haydn ve Mozart’ın hazırlamış olduğu ve geliştirdiği bu müziği Beethoven yeniden şekillendirerek romantizme götürmüştür.

Klasik dönem müziğine geçiş sırasında barok döneme göre melodi ve stil anlayışı değişmiştir. Barok stilinde besteci temayı duyurur ve eserin sonuna kadar her ne kadar bu tema değişikliğine uğrasa da aynı temayı sürekli kullanır. Eser sadece bir tema ile sonuna kadar sürdürülür. Klasik besteciler ise temayı kullanır ve aynı tema içerisinde karşıtlıklar yaratarak farklı şekilde karşımıza çıkarır. Bu şekilde müziksel fikir bir akış halindedir ve tema farklı anlamlar kazanır.

Klasik dönemde en fazla kullanılan ve değişim gösteren çalgı müziği sonat formudur. Sonat formu, bu dönemde nesnel bir anlatım ve duygusallığın aynı anda kullanımını başarmış ve sağlam bir biçim üzerine kurulmuştur. Barok dönemde bir ya da iki bölümlü olarak kullanılan sonat biçimi, klasik dönemde gerçek şeklini almış ve viyana klasiklerinin kendilerini ifade etmelerinde önemli bir rol üstlenmiştir. Bu besteciler sonat formunu üç ya da dört bölümlü hale getirmişlerdir. Haydn, Mozart ve Beethoven, bu formu çok sık kullanmışlar ve günümüz piyano edebiyatına büyük zenginlik kazandırmışlardır. Viyana klasiklerinin en önemli özelliği öz ve biçim arasındaki kurduğu dengedir. Bu konuda Mozart, Haydn’dan daha öteye gitmiş, özdeki ifadeyi kusursuz bir yapıyla birleştirmiştir. (İlyasoğlu, 2001:53).

Bu çalışmadaki amaç, viyana üçlülerinin her ne kadar klasik dönem olarak ele alınsa da aralarında belirli bir kuşak farkı olduğunu göstermek ve piyano sonatlarındaki kullanmış oldukları farklı stilleri gözetmektir. Bu amaçtan yola çıkılarak araştırma için bazı altı amaçlara ulaşılmıştır. Bu alt amaçlar,

Viyana üçlülerinin piyano sonatlarında;

- Armoni açısından farklılıklar nelerdir?

- Artikülasyon açısından farklılıklar nelerdir?
- Dinamik etkenler açısından farklılıklar nelerdir?
- Süsleme kullanımını açısından farklılıklar nelerdir?
- Pedal kullanımını açısından farklılıklar nelerdir?

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup kaynak tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca besteciler arasında stil farklılıklarını ortaya çıkarabilmek için sonatların analizi yapılarak müzikal bağlamda içerik analizleri yapılmıştır. Araştırmada analizi yapılan eserler, bu üç bestecinin sonatlarından rasgele seçilmiştir. Bu araştırmanın amaç ve alt amaçlarını tartışabilmek için Haydn, Mozart ve Beethoven'ın bibliyografyalarına kısaca değinmek ve rasgele seçilmiş sonatlarının kısa bir analizine değinmek yerinde olacaktır.

1.1 Franz Joseph Haydn (1732-1809)

Müzik tarihinde Viyana Klasikleri olarak bilinen üç besteciden ilki olan Haydn, 1732 yılında Avusturalya'da Rohreau kasabasında doğmuştur. Tarihte en uzun yaşayan bestecilerden biri olduğu için yaşam yılları J.S.Bach ve Haendel'in döneminden Beethoven'a kadar uzanmaktadır. Bu dönem içerisinde değişim gösterip gelişen bütün müzik biçimlerine tanık olmuş, bu türlerin gelişimine büyük katkı sağlamıştır.

Bekçilik ve tamircilik yapan babası, amatörce arp eşliğinde şarkılar söyler, pazar günleri evinde müzik günleri düzenlerdi. Böylelikle yapılan bu müzik amatörce bile olsa, Haydn'ın bir müzik ortamı içerisinde olmasına katkı sağlamıştır. Haydn, büyük yeteneğini 6 yaşında belli etti ve köyde bir eğitmen olan Johann Matthios Franck'tan ses ve keman eğitimi almaya başladı. Eğitimini çok başarıyla sürdürürken Viyana'daki koro yönetmeni Karl Georg Reutter, Haydn'ı korosuna çağırdı. Ancak bu eğitim Haydn'ın ergenlik dönemine girip sesinin bozulmasıyla son buldu. Buradan ayrılınca Viyana'da küçük bir ev tutarak çembalo üzerinde çalışmalarını sürdürdü. Carl Philippe Emmanuel Bach'ın sonatları ilgisini çekti, onları inceleyerek bilgiler edindi. Bunun yanında keman tekniği çok iyi şekilde ilerletti ve keman konçertolarını çalabilecek düzeye geldi. Ancak bu büyük dehanın ilgisi besteciliğe karşı daha fazlaydı ve bu besteleme isteği çalgı çalma becerisinin önüne geçti. 1758 yılında Kontes Thun, Haydn'ı şan ve çembalo eğitimi vermek için işe aldı. Burada eğitmenliğini sürdürürken aynı dönemde Kont Ferdinanol Mximilion von morzin'in sarayında orkestra şefliği teklifi geldi. Haydn, bu işi kabul etmiş ve burada senfoni yazma merakı başlamıştır (Vivarelli, 2020).

Haydn, bu dönemlerde kendisinden üç yaş büyük olan Maria Anna ile evlenmiş, karısının kavgacı ve savruk tavırlarından dolayı mutsuz günleri başlamıştı. Bu sıralarda Haydn, senfonilerini yazmaya devam etmiş, bu senfonilerini Prens Paul Anton Esterhazy dinletmiş ve Eaterhazy sarayında orkestra şefi olarak göreve başlamıştı. Burada çok sıkı çalışmış, önemli eserlerini bu görev esnasında vermişti. Buradaki görevi Haydn'ın hayat boyu Esterhazy ailesine hizmet etmesini sağladı. Haydn, burada bestecilik yönünü iyice güçlendirmiş, esir geçen hayatını sadece besteler yaparak geçirmişti. İlginçtir ki esir hayatında bile bütün hayatında yaşama sevincini, esprisini hiç kaybetmemiş, eserlerine bu heyecanı yansıtmiştır. (Carpani, 1812)

1768-1774 yılları arasında Haydn, Fırtına ve Gerilim akımının etkisine kapılarak yeni stil arayışlarına girmişti. Majör tonlarda yazılmış eserlerinin yerine minör tonlarda eserler bestelemeyi yeğlemiş, duygusal yoğunlukla besteler yapmaya başlamıştı. Esterhazy sarayında ayrılıp, İtalya, Londra, Paris gibi kentlere gitmek istemiş ancak saraydan çıkmasına izin verilmemişti. Sonunda prens öldükten sonra Haydn dilediği gibi besteler yapmış ve çok istediği yerlere gitme imkanı bulmuştu. Londra'da 12 senfoni yazmış ve bu senfoniler Haydn'ın en başarılı örnekleri arasında yer almıştı. Londra yaşamından sonra zengin bir şekilde tekrar Viyana'ya döndü. Döner dönmez eski çalıştığı saraydan alma teklifi geldi ancak Haydn bunu reddetti ve çalışmak yerine beste yapmayı tercih etti. Yaşlanmasına rağmen bestecilik ruhu hep genç kaldı ve yaşlılık döneminde bile çok başarılı eserler verdi. Yaşının çok ilerlemesi nedeniyle hayata gözlerini yumdu ve 31 Mayıs 1809 yılında Mozart'ın Requiem adlı eseriyle cenazesi kaldırıldı. (Stendhal, 1993)

Haydn, yaşamının ilk yıllarında adı anılmamış, daha sonraları ne kavuşmuş bir bestecidir. Ölümünden sonra klasik stil adı verilen bu yeni stilin yaratıcısı olarak tarihe geçmiştir. Hiçbir zaman kendisini büyük göstermemiş, her zaman mtevazılığını korumuştur. Onun bu kişiliği de eserlerinde açıkça görülebilmektedir. Haydn'ın müzik alanındaki geliştirmiş olduğu en büyük önemli yenilik senfoni ve oda müziği biçimleridir. 100'den fazla senfoni bestelemesinden dolayı ona "senfoninin babası" denilmektedir. Haydn, bütün eserlerinde Hırvat folk ezgilerini, İtalyan etkisi veren melodileri, Fransızların sakin ve görkemli müziklerinden etkilenmiş, bu ezgileri yazmış olduğu eserlerde kendi kişilik stili ile birleştirmiştir. Haydn'ın kişilik stili hiç şüphesiz ki zeka, sevinç ve espridir.

Senfoni ve oda müziklerinden başka türlerde de örnekler veren Haydn'ın göze çarpan eserleri arasında sonat formu gelmektedir. Piyano olmayan Haydn'ın 62 tane piyano sonatı ve küçük piyano parçaları yazması ilginçtir. Piyanoyla ilgisi, piyano çalan orkestralarda yönetici olmasından kaynaklanmaktadır. Piyano sonatlarını yazarken çok parlak virtüöz etkileri ve teknik gösteri kullanmamış geleceğe uygun bir biçimde müzik yazmıştır. “Özellikle erken solo piyano sonatların birçoğundan ortaya çıkan inceliğe rağmen onları sade bir stille, küçük boyutlarla ve kolay uygulamalarla ortaya çıktığı görülür.” (Brown, 1986:119). Onun sonatlarında biçim çok önemlidir. Bu yüzden Haydn, eserlerini yazarken çok fazla kuralcı olmuş, öz, biçimin gölgesinde kalmıştır. İlk dönemlerinde o yılların en gözde çalgısı klavsen olmasından dolayı ilk dönem sonatlarını klavsen için yazmıştır. Günümüzde hala bu eserlerin klavsende daha iyi duyulduğu bir gerçektir. Ancak sonraki yıllarda piyano ile tanışmış, yaklaşmış ve piyano üzerinde kendisini daha rahat hissederek sonatlarının çoğunu piyano üzerinde bestelemiştir. Yaşamının son yıllarında ise piyanoya ilgisini kaybetmiş, kendisini senfoni bestelemeye adanmıştır. Bu yüzden son dönemlerinde üç sonat bestelemekle yetinmiştir.

Haydn, iki farklı sonat formu modeli üzerinde çalışmıştır. Bu sonat türünün ilki C.P. Emmanuel Bach'ın geliştirmiş olduğu üç bölümlü sonat formudur. Bu sonat formu hızlı - yavaş - hızlı tempolardandır. Haydn, bu sonatları yazarken genellikle barok müziği stilinden etkilenmiştir. Ancak bu eserler tamamen barok stili ile yazılmamışlardır. Üç bölümlü sonat formu dışında Viyana örneği sonatları mevcuttur. Bu sonat türü çoğunlukla üç bölümden oluşmaktadır. Ancak bu iki sonat arasındaki fark, Viyana tipi sonatlarda diğer bölümlerle aynı tonaliteyi koruyarak gelişmiş menuet formunun bulunmasıdır. Haydn, menuet formunu Christoph Wogenseil'in divertimentolarından etkilenecek yazmıştır. Böylelikle Haydn'ın erken sonatlarının bazıları divertimento olarak değerlendirilebilir. Haydn sonat formunu bestelerken genellikle hızlı bir sonat allegrosu ile başlayıp, ikinci bölümünü rondo ya da şarkı formuyla devam ederek son bölüme ulaşmış ve son bölümü de hızlı bir rondo ile bitirmiştir. Burada Mozart ile benzeşim göstermektedir. Ancak bunun yanında Haydn, üç bölümlü sonat formu dışında iki tane dört bölümlü ve dokuz tanede iki bölümlü sonat bestelemiştir. İki bölümlü sonatlarında genellikle ilk bölümü tema ve çeşitleme formunda, son bölümü ise menuet formunda bestelenmiştir. (Selanik, 1996)

Haydn'ın yaşadığı yıllarda 34 piyano sonatı yayımlanmıştır. 1918 yılına gelindiğinde Breitkoff ve Hartel yayınevi tarafından bu sayı 52'ye

ulaşmış, son yıllarda ise Christa London'un yapmış olduğu dizide ise 62 sonat günümüze ulaşmıştır. Haydn'ın sonatlarını ise Amerikalı Anthon-yvon Hoboken tarafından HOB harfleri ile sayılar verilerek düzenlenmiştir.

Haydn'ın Hob. 37 Re Majör Sonatının İncelenmesi

Re Majör tonunda yazılmış olan bu sonatın 1777-1779 yılları arasında yazıldığı ne sürülmüş Hobeken'in katalogunda Hob. 16- no:37 olarak işaretlenmiştir. Re Majör tonunda 4/4 lk ölçüyle yazılan bu bölüm, allegro con brio temposuyla alınmalıdır. Bu bölüm, başlarken sağ elde küçük bir çarpma ile desteklenen tonun temel sesiyle, sol elde ise görkemli bir Şekilde Re majör akoruyla başlar. Barok dönemde sık kulanılan süslemeler, triller ve arpmalar Haydn'ın diğer sonatlarında da olduğu gibi, bu sonatta da sıkça yer almaktadır. "Görkemli ve dramatik gelişimler gösteren bu bölüm sol eldeki zor pasaj çalışmalarıyla dikkati çeker." (Gordon,1996:114).

Haydn'ın eserleri sürprizlerle doludur. Özellikle onun eserlerini deşifre ederken çok dikkatli olunmalıdır. Eserin ilk cümlesinin üçüncü ölçüsünde, bir staccatolu nota, bir bağlı nota, bir sert staccatolu nota ve bir bağlı nota Şeklinde sürüp gitmektedir. Bu pasajlar, eser çalışırken çok dikkat edilmesi gereken önemli yerlerdir.

Re Majör sonatta ilk cümlede tema duyurulmuş ve cümle dominant tam kararla sona ermiştir. Sonra tekrar temayı duyurma isteği belirmiş, tema duyurulduktan sonra tonik tam kararlı bir periyod tamamlanmıştır. İlk iki ölçüde verilen tema ile sürekli karşılanır. Sağ ve sol el karşılıklı olarak zaman zaman bu temayı duyurmakta, adeta karşılıklı sohbet eder havasını yansıtmaktadır. Bunun yanında bu sonatta geniş crescendolar ve diminuendolar bulunmamaktadır. Haydn'ın genellikle bütün sonatlarında dinamik etkenler abartılmamıştır. Forteleri çok forte değildir ve crescendolarını geniş yapıda kullanmamıştır. Sonatlarında dizi çalışmalar kullanmış, l aralıklarla iniş ve çıkış hareketlerini yerli yerinde belirtmiştir. Bu eserinde dikkat edilen Şey Alberti bas tekniğini çok sık kullanmamasıdır.

Largo başlayan ikinci bölümde dikkat çeken en önemli özellik barok dönem armonisi gibi ağır bir anlatım dili ve dolu bir armoniyle yazılmış olmasıdır. Haydn, bu bölümde karamsarlık etkisi vermiş, geniş ve dolu bir armoniyle bu etkiyle tamamlamıştır. Re minör tonda yazılması ve yarım kadans tonunda bitirmesi ilginçtir. Bu largo adı verilen ikinci bölüm dolu bir armoniyle yazılmış, Fransızların vertr stilini hatırlatan

bir stil kullanmıştır.” (Gordon, 1996:114). Kullanılan dört parti sürekli konuşur gibi bir düşünceyle hareket etmiş ve karmaşık sayılabilecek tarımlar kullanmıştır. Bu bölümde nadirde olsa süslemelere rastlanır. İki bölümlü şarkı formuna bir örnektir.

Finale adı verilen bu bölüm, Re Majör tonunda yazılmış Presto ma non troppo hızı ile çalınması gerektiği belirtilmiştir. 2/4 lük ölçü ile yazılan bu bölümün ilk ölçüsü eksik ölçüyle ve ikinci bölümün bitiş sesi olan la notasıyla başlamıştır. Böylelikle ikinci bölüm, üçüncü bölüme sanki bir köprü vazifesi görmüş, bu bölüme zorlanmadan geçilebilmiştir. Finale bölümünde küçük rondo formu kullanılmıştır. A-B-A-C-A şeklindedir. A bölümü- Re Majör, B bölümü- Re minör C Bölümü- Sol Majör. Son bölüm, anlamlı temalar halinde sürerken, bas figür ilaveleriyle görkemli bir hale gelmiştir. Burada sitil olarak barok dönemde kullanılan portato, sert staccato ve yumuşak staccato artikülasyonlarına yer verilmiş, farklı teknikler ardı ardına getirilerek neşeli ve görkemli bir yapıya ulaştırılmıştır. Sol elde gelen yarım vuruşluk esler dikkat verilecek önemdedir.

1.2 Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791)

Viyana klasikleri olarak nitelenen üç büyük bestecinin ortasında yer alan Johannes Chrysostomus Wolfgang Theophilus Mozart, 27 Ocak 1756’da Salzburg’da doğmuştur. Müzik tarihinde Wolfgang Amadeus Mozart olarak geçmesinin nedeni, babasının Theophilus ismini “Gottlieb” olarak Almancaya çevirmesi, daha sonrada Paris’te iken Fransız zevklerine uygun olarak Gottlieb yerine “Amede” ismini koyması ve bunun sonraları tekrar değiştirerek Latin karakterli Amadeus’a dönüştürülmesidir. Besteci ve kemancı olan babasından eğitim alarak bu kadar küçük yaşta kendini bir müzisyen kabul ettiren Mozart, küçük-lüğünden beri babasından iyi bir eğitim aldığı kadar sık sık yaptığı seyahatlerde tanıştığı öğretmenlerinden çok şey öğrenmiş, onlara çok şey borçlanmış. Babası, Mozart’ı altı yaşındayken mükemmel bir şekilde klavsen, keman ve org çaldığını düşünmüş, tanrının verdiği bir sanat harikası olarak görülen bu çocuğun ismini kendi oturdukları şehirden başka şehirlere duyurabilmesi amacıyla Maria Anna isimindeki kızını ve Mozart’ı Avrupa’nın bazı şehirlerine üç yıldan fazla bir süreyle seri bir konser turnesine çıkarmıştır. Mozart, Münih, Viyana, 1768’li yıllarda Salzburg’da eğitimi sürdüren Mozart, J.J. Fux, Michael Haydn, Adlgosser ve J. Ernst Eberlin gibi müzisyenlerden dersler alarak besleme tekniğini geliştirmiştir. Bu öğrenim esnasında Fux ve Haydn’in eserlerinden etkilenip, bunların Viyana stili kontrpuan tarzını anlatan

eserlerini inceleyerek kontrpuan çalışmasını surdrmştr. Bu yıllarda Salzburg piskoposluk sarayında Konzertmeisterlik görevine başlamış ve böylelikle Roma, Napoli, Venedik, Floransa gibi şehirleri kapsayan iki İtalyan gezisi yapmıştır. (Gutman, 1999) Dehanın arya ve operanın beşiği olan İtalya gezilerinde aklında ve ruhunda silinmeyecek etkiler bırakması, onun vokal slubu, İtalyan operası, rokoko tarzı ile bel canto ve cantileno stilleri hakkında önemli bilgiler edinmesine neden olmuştur. “Bunun yanı sıra 16. ve 17. yüzyıl İtalyan müziği hakkında (zellikle ses eserlerinde) ciddi incelemeler yapmış ve bu izlenimleri, bundan sonraki eserlerinde, 10-15 yıl süreyle, Alman dehası ve İtalyan zarafetinin karışımı olarak yansımıştır” (Ural, 1989:5). Sonraki birkaç yılını Salzburg’da geçiren Mozart, M. Haydn’ın dini eserlerini incelemiş ve buna örnek olabilecek eserler vermiştir. 1777 yılında annesini yanına alarak, Augsburg, Mannheim ve Paris’te konserler vermiştir. Özellikle Mannheim gezisinde bu okulun tını ve nüans üzerine yaptđđ çalışmaları dinlemiş ve burada yeni geliştirilmiş olan senfoni ve konçerto stillerini inceleyerek çalışmalarının surdrmştr. 1779 yılında Salzburg’a geri dönmüş ve başpiskoposla anlaşmazlık yaşamasından dolayı işini bıraktđđı bilinmektedir. İşi bırakan Mozart Viyana’ya yerleşmiş, Viyana yılları Mozart için çok başarılı geçmiştir. Çünkü Mozart bu dönemde en önemli eserlerini yazmıştır. Burada J.S. Bach, Haendel ve Froberger’in fg sanatlarını inceleyerek kontrpuan yazısına doğru yöneldiği tahmin edilmektedir. 1781 yılında Haydn’la karşılaşan Mozart, Haydn’ın kuartetlerinden ve senfonilerinden çok etkilenmiş ve ona bir yaylılar dörtlüsü yazarak Haydn’a adamıştır. Bu iki besteci birbirlerinin müziklerinden çok etkilenmişlerdi. Mozart Haydn’a göre daha bilgili, daha iyi bir müzik eğitimine sahiptir. “Mozart ve Haydn, mizaç ve yaş olarak birbirlerinden farklıdır. Mozart, zeki bir besteci ve ünlü bir piyanist olmasına rağmen, Haydn, performans solisti değil, ancak titiz ve becerikli bir idareci olarak anılır” (Butterworth, 1997:67). Haydn, Mozart’ı ilk defa dinlemiş ve Mozart’ı babasına şunları söylemişti; “Tanrı önünde, şerefim üzerine yemin ederek size şunu söyleyeyim ki, oğlunuzdan daha büyük bir besteci ne tanıdım ne de adını duydum” (Selanik, 1996:132). Haydn, Mozart için bu sözleri kullanmış ve böyle bir besteci görmediğini ifade etmiştir. Mozart algısal alanda virtüozite gerektiren eserlerini besteleme içine 1785-1786 yıllarında başlamıştır. Birçok nl operalarını bu zamanda bestelemiş, bu operalar Mozart’ın nn daha da yükseltmiştir. 1789 yılında kuzey Almanya’ya gitmiş ve orada J.S. Bach’ın eserlerini yeniden inceleyerek kontrpuan yazı tekniğiyle “ Requiem ” adlı büyük eserini yazmıştır. Son iki yılında ise inanılmaz büyük sıkıntılar çeken Mozart,

1791 yılında yazmış olduğu Sihirli Flüt operasıyla olağanüstü başarısını simgelemiştir. Ancak bunun olumlu yanlarını göremeden 1791 yılında Viyana’da ölmüştür (Buscaroli, 2002).

Mozart, küçücük ömrüne sığdırdığı 600’den fazla eseriyle günümüze kocaman bir hazine sundu. Çocuksu coşkusuyla, içgüdüsel olarak şekillenen, denge ve mükemmel bir melodi zenginliği ile birleşmiş aydınlık, uçurumlar kadar derin ve ince bir yazı sanatıyla eserlerini yazmıştır. Bütün eserlerinde iyiliği, güzelliği, yaşamış sevincini anlatmış, olağanüstü yaratma gücüyle, tüm çocuksuluğunun ardındaki derin düşüncesiyle her türden eser verebilmesi onu müzik tarihinde hemen hemen tek kılmıştır.

Mozart’ın sanat hayatı 3 ana döneme ayrılmaktadır. Birinci dönemi, gençlik dönemine rastlamaktadır. Bu dönem, 1762 yılından başlayarak, Salzburg, Paris yıllarına ve 1780 yıllarındaki gezilerini içine alır. Bu dönemde Mozart, Haendel, M. Haydn ve Fux gibi bestecilerin etkisinde kalmış, dini eserleri ağırlık vermiştir (Sadie, 2006). İkinci dönemi Mozart’ın olgunluk ve artistik eserlerini yazmaya başlamasıyla başlar. “Bestecinin 25 yaşında yazdığı Idomeneo operası ile başlamakta; son üç senfonisi ve son kuartetleri dahil olmak üzere 1789 yılında biter” (Ural, 1989:7). Üçüncü dönemi ise çok geniş bir dönemi kapsamamaktadır. Genç yaşta ölmesi nedeniyle olgunluk dönemi yaşayamamıştır. Sihirli Flüt ve Requiem gibi önemli eserlerini bu dönemde vermiş, derin düşüncesiyle virtüözüte kavramlarını iç içe geçirmiş, artistik ve sanatsal açıdan en üst düzeye bu dönemde çıkmıştır. Bu dönemde felsefesini genişletmiş, eserlerinde kendisini gösteren melankolik renkler kullanmıştır. “Gerek çocukluk yıllarında, gerekse erişkin döneminde yalın ve nükteli anlatımı, güçlü ritmik yapısı ve bu coşkunun altına gizlediği derin, koyu bir felsefe, müziğinin özellikleri olmuştur.” (İlyasoğlu, 2001:65).

Mozart müzik alanında her türlü müzik biçimine örnekler vermiş ve bu biçimleri kusursuzluğa ulaştırmıştır. Bu büyük deha, bütün eserlerinde klasik kalıbının öz ve biçim dengesini korumuş, özü, biçimden daha önemli bulmuştur. Mozart, aydınlanma felsefesinin sanattaki yansımasıdır. Müzik tarihinde klasik dönem tam manasıyla Mozart ile ifade edilir. “Viyana Klasikleri olarak nitelenen üç büyük bestecinin ortasında yer alan Mozart, kendisinden bir kuşak önceki Haydn’ın yanında felsefi ezgileri ve eserlerinin içeriğiyle tam bir klasiktir. Haydn ise daha çok müzikal form açısından klasik sayılır” (Say, 2003:509).

Rokoko akımının zarif ve süslü anlatımını, Mannheim orkestrasının dengeli ve nüanslı çalış stilini, İtalyan müziğinin bel canto anlayışını ve

Alman edebiyatının Fırtına ve Gerilim akımının karamsarlığı ile kendi çocuksu yapısını ve bu ocuksuluğun altında yatan derin felsefesini eserlerinde birleştirmiştir. Mozart, bütün formlarda örnekler vermesinin yanı sıra veriminin büyük çoğunluğunu piyano için bestelemeye ayırmıştır. 626 yapıtının arasında 102 tane piyano eseri bulunmaktadır. Piyano konçertoları, varyasyonlar, fantezi, fğ, rondo formunda örnekler veren Mozart'ın 17 tane de piyano sonatı ile piyano edebiyatına büyük zenginlik kazandırmıştır.

Mozart için alış tekniği çok önemlidir. Sağlam olmayan bir teknik ve çalışmayı asla kabul etmemiştir. Zor dinamikler yerine yağ gibi akan bir legato tekniğine sahip olmak onun için en vazgeçilmez unsurdur. Mozart, her zaman tekniğinden ve ton kalitesinden gurur duymuş, ritmik öğelere çok önem vermiştir. Sonatların yavaş bölümünde rubato tekniğini kullanmış, bunun yanında sol eldeki ritmik vuruşları korumuş, sağ eli daha rahat ve serbest bırakmıştır. Ayrıca bütün sonatlarında yüksek kesimlik içeren bir anlayış benimsemiştir. “Kız kardeşine gönderdiği sonatlar için bu eserlerin çok fazla ifadeyle, tatla ve ateşle çalınması gerektiğini söyleyip, onları ezberlemesini istemişti. Bununla beraber eserlerinin gereken kesinlikte olmalarını da ğtlemişti.” (Gültek, 2007:73). Böylelikle onun piyano sonatları gereken teknik ve kesinlikte alınmalıdır. 17 piyano sonatı yazan Mozart, bütün sonatlarında Viyana sonatı adlı form yapısını kullanmıştır. Deha sonatlarını genellikle hızlı bir sonat allegrosu ile başlayıp, ikinci bölümünde rondo veya şarkı formuyla devam etmiş, son bölümde ise hızlı bir rondo ile bitirmiştir. Bütün sonatlarında  bölümlü sonat formunu kullanan Mozart, tonalite seiminde Haydn'la benzeşir. Mozart 17 piyano sonatından sadece bir tanesi minör tonda yazmıştır. Sonatlarında serim bölümünün ortalarında geniş anlamda fikirler işlemiş, ana temadan sonra gelen ikinci temayı iyi vurgulamış ve bu temayı birinci tema ile zıtlık yaratarak genişletmiştir. Mozart'ın bütün yapıtlarının yanında piyano sonatlarını da bilim adamı ve Mozart'ın büyük hayranı olan Avusturyalı Ludwig Kchel (1800-1877) tarafından derlenmiş ve bunlara kendi soy isminin baş harfi olan K harfi ile numaralandırmıştır.

K.545 Do Majör piyano sonatının incelenmesi

Mozart'ın yaşamı boyunca henüz yayımlanmayan K. 545 numaralı Do Majör sonatı, genel halk kitlesi tarafından beğeni ile karşılanan en ünlü sonatlarından biridir. Bu sonat ğretim materyali olarak kullanılması için tasarlanmıştır. Birinci bölümün ilk iki ölçü mevcut sonat allegrosu ile başlayıp, önemli noktaları yineleyip sudominant akoruna

ulaşır. 4/4 ‘lük Do Majör tonunda olan bu sonat Allegro temposu ile çalınmalıdır. Sağ elde tonik akorunun 1-3-5 seslerini duyurduktan sonra küçük bir dominant etkisini vermiş ve temel ses ile motifi bitmiştir. Aşağıdaki partide ise Alberti tekniğini kullanmış, sağ elle bir bütünlük içinde ilerlemiştir. 3. Ölçüye geçtiğinde sudominant akorunu duyurmuş ve dominant akoru içinde küçük bir trille tonik akoruna çözümlenmiştir. Sonraki 6 ölçüde belirli bir hız içerisinde dizi çalışmasını vermiş ve yukarıda kendisinin en çok sevdiği ve kullandığı legato terimini yazmış, legatoların yağ gibi olmasına özen göstermiştir. Burada fark edilen şey ses dinamiklerinin çok aşırı olmamasıdır. Mozart’ın crescendoları Beethoven’a göre daha küçüktür ve cümle sonunda nasıl biteceği önceden kestirilebilir. Genellikle bir ölçü içerisinde crescendo kullanmış ve çift forteler ile bitirmiştir. Bu bölümün sonuna kadar Klasik sonat formu kullanılmış, Alberti bas fikri sürekli duyurulmuş, aynı tema başka bir tonaliteden alarak sonatın sonuna gelinmiştir.

İkinci bölüm Andante temposu 3/4 lük ölçüyle ve sol majör tonunda yazılmıştır. Mozart genel olarak eserlerinde armoniye ve biçime çok önem vermiştir. Biçime önem vermesinden dolayı bu bölümün sol majör tonalitesinde yazılması da ilk bölümün dominant sesi olmasından kaynaklanabilir. Bu bölümün başından sonuna kadar ara ara yarıda kesilen ve melodiye eşlik Alberti bas tekniği kullanılmıştır. “Bu bölüm, Viyana’da Don Giovanni çalışmasının aynı yıllarına rastlayan Dalla Sua Pace ariasını andıran melodiyle başlar” (Gordon, 1996:136). Bu bölümde çok forte nüanslarını istememiş, genellikle *p*, *dolce*, *diminuendo* vb. gibi nüans işaretleriyle kullanılmıştır. Yine sol elde sürekli gelen Alberti bas tekniği ve *sempre legato* terimleri Mozart’ın vazgeçilmez müzik stili içerisinde yer alır. Burada da armoni olarak çok zor pasajlar rastlanmaktadır. Çok basit bir armoniyle donanmıştır. Tamamen sade, neşeli sevimli bir yapıya sahiptir. Aynı temayı başka tonalitelere sürekli kullanılarak bu bölüm sürüp gider.

Üçüncü bölüm ise 2/4 lük ölçü birimiyle yazılmış, ilk ölçüsü ek-sik ölçüyle başlamıştır. Allegretto temposuyla çalınması öngörülmüştür. Küçük rondo formuyla yazılmış olan bu bölüm A-B-C şeklinde kullanmıştır. Mozart, burada A bölümünde neşeli bir karakter kullanmış, küçük ve kısa staccato artikülasyonları ile sevimli bir hale getirmiştir. B bölümünde la minör tonuna geçmiş ve diğer tema ile tamamen karakter değiştirmiştir. Bu bölüm T-S-D gibi çok basit armoniyle işlenmiş, modülasyonu çok az kullanmıştır. Bu bölümde de yer yer Alberti tekniğine rastlanmaktadır. Eksik ölçüde staccato ile başlayarak iki ölçü bu şekilde devam etmiş sonra uzun bir legato verilmiştir. Bu bölüm baştan sona

kadar incelendięinde bir staccato teknięi bir legato teknięi birbirlerini takip edencesine sűrűp gitmektedir.

Mozart'ın piyano műzięi zengin bir yařamın kaynaęından doęmuřtur. Bu yűzden Mozart'ı ilk önce canlı ve neřeli bir řekilde tanımalı, piyano sonatları çok sade bir řekilde yorumlanmalıdır. Böylelikle ilk amaç sadelik olduęu için crescendo - p ya da f-p gibi iřaretler abartılmadan alınmalıdır. Onun eserlerinde pp-ff gibi nűans iřaretlerine çok seyrek rastlanmaktadır. Bunun nedeni ise onun dönemindeki algılarının tını zenginlięinden yoksun olmasıdır. “Mozart'ı çalarken, bir blűműn anlamını her řeyden önce canlı, açık seçik, sade ve incelik içinde verebilmelidir. Daha sonra tutumlu bir pedal kullanımı ile elde edilmiř olan műzikal tabloyu biraz daha plastik bir řekilde ortaya çıkarmaya bařlanmalıdır” (Pamir, 1984:140.) Pedal kullanırken hiçbir zaman figűrler eritilmemeli, akor baęlantıları yapılırken dinleyicinin duyamayacaęı řekilde profesyonel pedal kullanılmalıdır. Mozart'ın eserleri, hangi tempoda olursa olsun artikűlasyonlar açık, sade ve ezgisel bűtűnlűęű bozulmadan yapılmalıdır. Dizi teknięinin çok sık kullanılmasından dolayı sade ve temiz dizi çalıřmaları ngrűlűr. Bu diziler sűrekli farklı tonalitelerle karřımıza çıkar. Buralarda ıkıř ve iniř nűanslarına dikkat edilmelidir. Onun sonatlarında presto temposunu çok hızlı algılamadan evik, calı ve neřeli halde alınmalıdır. Adagioları cenaze marřı temposuyla asla alınmamalı, kűk kűk soluklar halinde devam etmelidir. Temponun yanında Mozart'ın Frazte teknięi çok önemlidir. alınırken her notayı dikkatle incelemeli, baę, staccato gibi etmenlere bűyűk bir titizlik gösterilmelidir.

1.3 Ludwig von Beethoven (1770-1827)

Viyana klasiklerinin sonuncusu olan Beethoven, klasik dönemde geliřen műzik hazinesini romantik dönemin kaynaklarına aktaran bir kprű olmuřtur. Klasik dönem műzięi Beethoven ile doruęa ulařmıř, romantizme doęru kimlik deęiřimine uęramıřtır. 16 Aralık 1770 yılında Almanya'nın Bonn kentinde dűnyaya gelen Beethoven Alman asıllıdır. Babasının Bonn'daki saray korusunda tenor olarak alıřması Beethoven'ın bir műzik adamı olma yollarını açmıřtır. Çok baskıcı ve ikici olan babası Beethoven'ı kűk yařta derslere bařlatmıř, saray orgcusu Neefe 'den dersler aldirmıřtır. Derslerini çok bařarıyla sűrdűren bu kűk deha, on ű yařındayken ilk bestesinin basıldıęı saray orkestrasına girmiřtir. 1787 yılında Viyana'ya gitmiř ve kısa bir sűre burada kalarak Mozart'ın ęrencisi olmuřtur. 1789 yılında bařlayan Fransız devrimi Beethoven'ın geenlik yıllarına denk gelmektedir. Bu devrimle beraber

eşitlik ve özgürlük tutkunu olan Beethoven'ı derinden etkilemiştir. Her şey önceki çağa göre hızlıca değişim göstermektedir. Beethoven'ın bu yıllarda yazdığı eserlerinde bu devrimin özellikleri kolayca görülebilmektedir (Lockwood, 2005).

Beethoven, 1777 yılında Viyana'ya gitmiş ve oraya tamamen yerleşmiştir. Kont Waldstein, Beethoven'ın Viyana'ya gelmesini sağlamıştır ve burada herkesin gözleri genç bestecinin üzerindedir. Burada Haydn ile ilk defa karşılaşmış ve Haydn'dan piyano dersleri almaya başlamıştır. Daha sonraları Schenk, Albrechtsberger ve Salieri ile kompozisyon üzerine çalışmalar yapmıştır. Çalışmaları devam ederken 1774 yılında başlayan konser turneleri, basılan yapıtları ve özel öğrencilerinden aldığı gelirin yanında Kinsky ve Brunswich gibi soylu ailelerden de destek alarak Viyana'nın en gözde piyanisti konumuna gelmişti. 1795 yılında ilk defa halka açık konserler düzenledi ve burada büyük bir başarı sağladı. Bu büyük başarıdan sonra Nurnberg, Prag ve Berlin gibi şehirlerde konserler düzenleyerek ününü daha da arttı. Tam zirveye çıkıp, sanatını kabul ettirdiği yıllarda işitme zorluğu çekmeye başlamıştır. Bunu herkes ten saklamış, 1802 yılına kadar konserlerine devam ettiği bilinmektedir. Bu büyük dehanın 1801-1805 yılları arasındaki yaşamı, sağırlığa katlanma zorluğu ile yaratma çabaları içinde geçmiştir. Bu dönemde üç senfoni bestelemiş, bu senfonilerin çok gürültülü, uzun cümlelerle yazıldığı için eleştirilmiştir. Sürekli eleştiriye uğrayan Beethoven yılmamış, sağırlığın verdiği içine kapalılıkla yeni yapıtlar bestelemiştir. Beethoven, 1819 yılında tamamen sağırlaşmış, hiçbir şeyi duyamaz hale gelmiştir. Bu durumdayken bile hala eserlerini bestelemeye devam etmiş, bu büyük bunalımında bile orkestra yönetebilmiştir. Toplumsal yaşamdan uzaklaşma Beethoven'ın duygularını ve tutkularını köreltmıştır. Ama bu durumda bile onun için değişmeyen bir şeyler kalmıştır; sanat ideali, özgürlük, eşitlik ve insan sevgisi. Beethoven'ın hastalığı gitgide ağırlaşmıştır. 1826 yılında büyük bir hastalık geçirir. Üç ay hasta kalmış ve doktorlar hiçbir çözüm yolu bulamamıştır. Bu hastalığın üzerine 26 Mart 1827'de fırtınalı bir havada hayatını kaybetmiştir (Cooper, 2008).

Beethoven, tarihin verimli bir döneminde yaşadığı söylenebilir. "Haydn ve Mozart'ın geliştirmiş ve gelişmeye açık stilleri ve biçimleri devralmıştır" (Boran, Şenürkmez, 2007:165). Beethoven'ın müziği üç farklı döneme ayrılmıştır.

Birinci dönem: 1795 yılının ikinci yarısından 1802 yılına kadar uzanan bu dönem, Beethoven'ın gençlik yıllarını kapsamaktadır. Beethoven, bu dönemde ustaları olan Haydn ve Mozart'ın stillerini özüm-

semekte ve örnek almaktadır. Her ne kadar Haydn ve Mozart stillerinden etkilenmiş olsa da kendi yaratı ve stil karakterini yavaş yavaş açığa çıkarır. Beethoven'ın gençlik yıllarında bestelediği ilk yirmi sonatı bu dönem içerisindedir. Özellikle n duyulmuş Ay Işığı ve Pathetique sonatları da bu dönemde yazılmıştır. Bestelenmiş olduğu yirmi sonatından ilk n Haydn' a ithaf etmiştir. Bunun nedeni, bu sonatlarında kullanmış olduğu stil, Haydn'ın stiliyle benzeşim göstermesidir sadece Haydn ve Mozart etkisinde kalmayıp eserlerinde Dussek ve Clamenti stillerine de rastlanmaktadır. Beethoven'ın kendine özgü stili birinci dönem yapıtlarında gelişim göstermiş ve ikinci döneminde gerçek anlamda kendi stilini kullanmıştır. (Clive, 2001)

Op. 27 Do Diyez Minör Sonatın İncelenmesi

Beethoven'ın ilk dönemlerinde yazmış olduğu sonatlar arasında geçen Ay Işığı adlı sonatı şüphesiz ki 32 sonatı içerisinde en tanınan sonattır. No.14 do diyez minör sonata Ay Işığı adını Ludwig Rellstab tarafından verilmiştir. Beethoven bu sonatı sevgilisi Kontes Giulietta Giurci-or'a adamıştır. Birinci bölüm 4/4 lk lde, do diyez minör tonda yazılmıştır. Temkinli, ağırbaşlı anlamına gelen adagio sostenuto tempoda sağ elde hafifçe duyulan lemelerle başlar. Altı l sonra tema hüzünlü bir şekilde belirginleşir. “Beethoven bu bölümün “delicatissimamente e senza sordini” (ok incelikli, kibar ve srdinsiz alınmasını ngrmştir” (Aktüze, 2007:210). Ana tema do diyez minrn ilgili majr olan mi majre dönüşür. Aynı tema daha sonraları do majör ve si minör tonunda kendisini duyurur. Gerginleşen kromatik geçişler ve bas motiflerinin yükselmesiyle doruğa varır. Sona doğru arpejlerle bir bölme belirir ve ana tema karar kılarak bitişe gelir. Sevgi, zlem ve aşk duygularını bu bölümde çok iyi işlemiştir. İkinici bölümü çok kısa yazan Beethoven, lirik, sevimli ve neşeli bir yapıda bestelemiştir ve Scherzo formunda yazılmıştır. 3/4 lk lde Allegretto tempoda ve Re bemol Majör tonunda yazılmıştır. Eksik lyle başlayan bu bölümde kk fikirler ifade bağları ile bağlanmış, sonraki birkaç notada staccato kullanarak adeta bir konuşma edası verilmiştir. Bu bölümün sonuna Trio bölümünü eklemiş ve Sf gibi dinamik etkilerle anlatımı güçlendirmiştir. Birinci ve nc bölüm arasında bir köprü görevi görmüş, ara vermeden nc bölüme bağlamıştır. nc bölüm ise do diyez minör tonunda 4/4 lk lde ve presto temposuyla yazılmıştır. “Vahşi, adeta fırtına gibi, sonatın en ağırlıklı bölümü olan finalde durup dinlenmeden, insanın kalbini sıkıştırıracasına gelişen, yuvarlanan kadanslar, tremolalar, kırık akorlar, sert staccato akorlu pasajlar iyi bir tekniği gerektirir” (Aktüze, 2007:211). Bu bölümde ana tema onaltılık notalarda oluşan hızlı bir arpeje baş-

lamaktadır. Çok fazla virtüözite gerektiren pasajlar içerir. Nüans olarak fortelerden hemen piyanoya düşmesi etkiyi daha fazla arttırmakta, poandorglu kalışlar bitiş etkisi verirken temanın hemen fırtına hızıyla tekrar başlaması çok etkileyicidir. Bu sonatta pedal kullanımını çok sıkır. Küçük triller ve tremololarla zenginleşen bu bölüm hızlı arpejler ve ff dinamikleriyle minör akorla son bulur.

İkinci dönem: Orta yaş dönemine rastlayan ikinci dönem, Beethoven'ın en verimli yıllarıdır. Sağırlığının ortaya çıkmasıyla bunalımlar yaşamış, sonrada sağırlığını kabullenip kahramanca, kendine güveni gelerek eserlerini yazmıştır. Geniş boyutlu yapıtlarını kendine özgü bir stille, etkileyici bir dil kullanmış, sağırlığından dolayı dramatik bir karakter oluşturmuştur. Waldstein ve Appasionata gibi sonatlarını bu dönemde yazmış, dramatik bir anlatım sergilemiştir. Bu dönemde sonatlarını 3 bölüm yerine 4 bölüme çıkarmıştır. Piyano sonatlarında Haydn ve Mozart stiline dışına çıkmış, daha parlak ve virtüözlük gerektiren pasajlar kullanmıştır (Cooper,2008).

Op. 57 Fa Minör Sonatının İncelenmesi

1804-1805 yılları arasında yazmış olduğu Appassionata sonatı 12/8 lik ölçüde, Fa Minör tonunda ve oldukça çabuk anlamına gelen Allegro assai temposunda yazılmıştır. Çok hafif bir girişle başlayan bu sonat hemen gerginleşerek iki duyguyu da aynı anda hissettirir. Daha sonra karanlık bir şekilde beliren üç nota ve çarpma ile başlayan bir tril ana temayı oluşturarak sonatın temel unsurudur. İlerlerken tema bir süre kaybolur, ilerde daha güçlü ve tizlerde tekrar belirtir. Ana motifte yer alan tril soru sorarak bitirirken arkasından bu trile cevap şeklinde dört notalık bir cevap melodisi gelir ve bu bölümün gelişimine öncülük eder. İkinci bölüm 2/4 lük ölçüde, Re bemol majör tonunda, rahat hareketli bir ağırlıkta anlamına gelen Andante con moto temposuyla yazılmıştır. Bu bölüm sade bir ezgi üzerine kurulmuş ve basit varyasyonlar olarak devam eder. Bu varyasyonlar birinci bölümdeki şiddetli havayı dindirebilmek için barışçı bir etki verir. Sonlarına doğru ana tema tekrar hafif bir şekilde başlar. Ancak bu tema esnasında duyulan değişik akorlar rahatsız edicidir. Sonunda küçük bir atak vererek hiç durmadan üçüncü bölüme başlar. Üçüncü bölüm 2/4 lük ölçüde Fa minör tonunda ve çok hızlı olmayan anlamına gelen Allegro ma non troppo temposuyla başlar. Bu bölüm ikinci bölümün rahat ve sakinliğini tamamen bozarak fırtına havasını andıran bir yapıya sahiptir. Çok forte akorlarıyla başlayan bu bölüm beşinci ölçüde her ne kadar sessizleşse de anında tekrar eski karakterine geri döner. Bu karakter sonunda kadar hiç dinmeyen çok

geniş akorlarla sonuna kadar devam eder. Kesik ve çok hızlı akorlar hiç durmadan devam eder. Sonuna gelindiğinde çok parlak virtoz kadanslara karşılaşılır ve üç tane güçlü akorla son bulur. Burada dikkat edilen Şey uzatma pedalının çok sık kullanılmasıdır. Burada tamamen kendine özgü bir stil kullanmış ve romantizm kapılarını açmıştır.

nc dönem: Bu döneme Beethoven'ın olgunluk dönemi de denilebilmektedir. Bu dönemde yazdığı eserler dramatik anlatımdan yoksun kalmış, tamamen ie dn yapıtlar vermeye başlamıştır. 1813-1814 yıllarındaki vermiş olduğu eserler pek çarpıcı değildir. Ancak 1815 yılından itibaren eserleri insanlar tarafından çok beğenilmiş, böylelikle Beethoven'ın maddi sıkıntıları da gitmişti. Ancak sağırlığı gitgide artmakta ve mutsuz bir dönem yaşamaktadır. Bu dönemdeki sonatlarını ie dönük bir yaratı ile bestelemiştir. Op.101 ve 106 piyano sonatları bu döneme rastlamaktadır. Bunun yanında son beş sonatı da bu dönemde yazmış olduğu sonatlardandır. Bu dönemde ki müzik dili daha soyut ve yoğundur. Eserlerinde yeni sonariteleri aramış ve eskiden yapılan müziğe tekrar dönüşler yapmıştır. Bu yüzden bu dönemde yalın halk ezgilerini kullanmış bu malzemeler Beethoven'ın felsefesi haline gelmiştir (Clive, 2001).

Op.109 Mi Majör Sonatının İncelenmesi

Beethoven'ın yazmış olduğu bu sonat ve bundan sonrakiler de bir anda yazılmış sonatlardır. Bu yüzden derin bir felsefe bu sonatta görülmemektedir.  bölümden oluşan bu sonat, bölümlerinin birbirleriyle bağlanmalarında Őiirsel bir bütünlük içerisindedir. İlk bölüm dinlendiğinde serbest bir fantezi formunu andırmaktadır ancak her ne kadar fantezi formunu andırsa da bu eserin analizine geleneksel bir sonat formu olduğu açıkça bellidir. 2/4 lk lde, pek canlı olmayan anlamına gelen Vivace, ma non troppo temposunda ve Mi majör tonunda yazılmıştır. Sempre legato adı altında başlık atılarak çok akıcı bir Şekilde çalışılması öngörülür ana tema sürekli alçalan ve yükselen bir melodiden oluşmuştur. Bu melodide sürekli piyano, dolce gibi dinamikler kullanılmış, eserin sonuna kadar bu melodiye sürekli rastlanılmaktadır. Bu tema devam ederken 3/4 lk bir kısımla karşılaşılır. Bu kısım Adagio Espressivo tempoda verilmiş ancak diğer temanın bütünlüğünü bozmamıştır. Bu bölüm değişik bir karakteri sunduktan sonra tempo 1 kısmında ana tema tekrar verilir. Sonatın ilk bölümü ana temadan sonra ara vermeden ikinci bölüme bağlanır. İkinci bölüm 6/8 lik, Mi minör tonda ve çok hızlı anlamına gelen Prestissimo temposuyla yazılmıştır. Bu bölüm Beethoven'ın en sık kullandığı formlar arasında geçen Scherzo formunda yazılmıştır. Hızlı, aceleci bir telaşla başlar ancak bu aceleciliğin içinde

yine bir romantik hava sezilir. Bu sonatta tema tamamen romantik dönem bestecilerini anımsatır ve bu temaya basta oktav eşlikleri yaparak temayı zenginleştirir. Bu şekilde devam ederken yan tema ünison bir şekilde belirir ve bu ünison tema bu bölümü biraz sakinleştirir. Ancak çok geçmeden yine ana tema ortaya çıkar. Bu sonatın sonunda kısa bir coda bulunmaktadır. Coda kısmında ilginç gelişmeler vardır. Sağ el durmadan yükselir sol el ise pesleşir böylelikle ilginç bir zıtlık ortaya çıkmaktadır. Beethoven, bu dönemdeki sonatlarının genelinde ortadaki seslerden pek yararlanmamış, aşırı uçarlılıkla sürekli tizlerde ve peslerde dolaşmayı yeğlemiştir. Bu bölüm 3/4 lük ölçüde Andante molto cantabile ed espressivo tempoda yazılmıştır. Beethoven bu bölümün ilk iki bölümünden daha uzun olmasını istemiş ve bu bölümün J.S Bach'ın eserleri gibi çalınmasını öngörmüştür. Sakin bir melodiyle 16 ölçüyü ana tema olarak uygulamış ve bu temayı 6 varyasyon şeklinde sunmuştur.

1. Varyasyon: bu varyasyondaki tema sakin, duru ve zarif bir şekilde ele alınmış, armonik dinginlikle yazılmıştır.

2. Varyasyon: bu varyasyon ikili varyasyon şeklindedir. Tema önce birinci kısmı sonra ikinci kısmı ele alır. Böylelikle melodi tekrarlanırken her seferinde değişik biçimde karşımıza çıkar.

3. Varyasyon: bu varyasyon Allegro Vivace temposunda canlı bir şekilde karşımıza çıkar. Diğer varyasyonların sakinliğini bozar bir havada hızlı bir tempoda yazılmıştır. Ana temanın bas motifi ön plana çıkmıştır.

4. Varyasyon: Bu varyasyon 9/8'lik ölçüyle yazılmıştır. Burada ana tema ile bas motifi birlikte ilerler.

5. Varyasyon: bu varyasyon karakter tamamen değişir. Tema daha sert ve ciddi bir yapı kazanır. Burada farklı diyaloglar halinde ilerler.

6. Varyasyon: Bu varyasyon üç notadan oluşan bir eksik ölçüyle başlar. Tema diğer varyasyonlara göre daha yalın bir şekilde belirginleşir. Burada dikkati çeken şey, dominant sesi olan si noktası dörtlük bir şekilde başladıktan sonra sırasıyla ritim değiştirerek 8,16 ve 32'lik notaya kadar ilerledikten sonra aynı nota üzerinde bir trille bitirilir. Bu crescendodan sonra arpejler ve teknik pasajlar akıcı halde peş peşe süzülür. Beethoven, sağırılığında yeni ve parlak bir piyano tınıları elde etmiş gibidir. Si notasının bu doruğundan sonra ana tema durgun bir şekilde belirginleşir ve küçük adımlarla sönerek son bulur.

2. Bulgular ve Yorum

Haydn, Mozart ve Beethoven'ın piyano sonatlarındaki stil farklılığı aşağıda yorumlanmıştır.

2.1 Armoni Açısından Farklar

Haydn, piyano eserlerinde klasik dönem armonisi kullanmıştır. Ancak onun ilk dönemleri Barok dönemin içinde olmasından dolayı kontrpuan yazısını da benimsemiş ve bunu eserlerine yansıtmıştır. Klasik armoni yazısını kontrpuan yazısıyla birleştirmiş, çok dolu, yoğun bir armoniyle eserlerini bestelemiştir. Biçimi her şeyin üstünde tutan Haydn, armoni olarak da parlak, sade, kolayca çözümlenebilen bir stili seçmiştir. Akor kullanımını onun eserlerinde sıklıkla karşılaşılır. Ancak geniş akorlar değildir. l armoniyle ıkışları ve inişleri meşhurdur.

Mozart'ın armonisi cam gibi saydam ve sadedir. Klasik stil tam manasıyla Mozart'ın stilidir. Onun eserlerinde armonik yoğunluk yoktur. Kolayca çözümlenebilecek bir armoni stiline sahiptir. Dominant akorundan sonra hemen tonik akoruna çözümler. T – S – D gibi temel etmenler onun eserlerinde sıklıkla görülür. Böylelikle Haydn ile kıyaslandığında armoni olarak benzeyen yönleri olmasına rağmen farklılıklar da göz ardı edilmemelidir. Akor kullanımına sıklıkla yer vermemiş, genellikle Alberti bas tekniğini kullanmıştır.

Beethoven ise bu iki dehadan çok farklıdır. İlk dönemki stili bu iki besteciye benzeşim göstermekte ancak daha sonra armoni bakımından uzaklaşmaktadır. Beethoven, klasik armoninin dışına çıkmış, romantik armonisine bir köprü olmuştur. Kullanmış olduğu karmaşık akorlarla, sürekli gelişen modilasyonlarla ve cümleleri bitirmek istememesinden dolayı kullanmış olduğu kırık kadanslarla eserlerini bestelemiştir. Atlamalı aralıklar onun eserlerinde sıklıkla rastlanmaktadır. Pedal kullanımıyla da armoni yönünden diğerlerinden farklı bir konuma gelmiştir. Kısacası onun özellikle ikinci ve üçüncü dönemlerinde klasik kalıplara az rastlanmaktadır. Zengin akor yapıları kullanmış, 9'lu, 7'li akorlar eserlerinde sıklıkla yer almıştır. Alberti bas tekniğine ara ara başvurmuş ancak sık kullanmamıştır.

2.2 Artikülasyon Bakımından Farklar

Haydn'ın eserlerinde artikülasyonlar bakımından oldukça zengindir. Bu yüzden onun eserleri büyük zen gösterilerek alınmalıdır. Bir cümle içerisinde oldukça farklı artiklasyonlara rastlanır. Bir bağ – staccato – vurgu – bağ – vurgu gibi her notayı birbirinden ayırarak zenginlik kazandırmıştır.

Mozart genellikle artikülasyon bakımından kolaylık sağlamıştır. Onun cümlelerinde genellikle stacato başlar ve cümle sonuna kadar bu şekilde ilerler. Legato çalışma önem vermesinden dolayı eserlerinde çok sık legato çalışma yer verir. Bu yüzden Haydn kadar zengin bir kullanım yoktur.

Beethoven bu konuda oldukça farklıdır. Onun ne zaman, nerede, hangi zamanda ne kullanacağı bilinmez. Müzik cümleleri uzun olmasından dolayı artikülasyon bakımından da çok zengindir. Bu konuda Beethoven, az da olsa Haydn ile benzeşim göstermektedir.

2.3 Dinamik Etkenler Açısından Farklar

Haydn, dinamik etkenler bakımından Mozart ile benzeşim gösterir. Onun eserinde kullanılan dinamikler abartılmadan yapılmalıdır. İlk dönemlerini klavye üzerinde yazması onu, bu bakımdan sınırlamıştır. Sonraki dönemlerinde piyano ile tanışmıştır. Ancak ilk dönem piyanoları da dinamik etkenler bakımından yeterli değildir. Bu yüzden Haydn'ın eserlerinde ne forteler çok kuvvetli ne de pianolar çok hafiftir. Crescendo kullanımına bakıldığında çok uzun değildir. Bir anda başlar ve bir anda söner. Onun eserlerinde nüansın nasıl olacağı önceden anlaşılabilir. Dizi çıkışlarında crescendo kullanımını inerken ise decrescendo kullanımı gibi dinamikler meşhurdur.

Mozart'ın dinamikleri çok sevimli ve şakacı yapıdadır. Haydn gibi Mozart da ilk dönem piyanoları üzerinde denemeler yapmıştır. Onun yaşadığı dönemde şu unutulmamalıdır ki onun devrindeki çalgılar tını zenginliğinden yoksundur. Onun eserlerinde sadelik ilk amaçtır. Eserlerinde crescendo, decrescendo, piano ve forte işaretleri abartılmadan yapılmalıdır. Onun eserleri incelendiğinde pp ya da ff gibi işaretlere çok nadir rastlanır.

Beethoven'ın dinamikleri bu iki besteciyle kıyaslanamayacak kadar büyüktür. Onun sonatları çalınırken çok dikkatli olunmalıdır. Çünkü Beethoven'ın kendine has bir özelliği vardır. Bu özellikte hiç unutulmadık yerlerdeki ani sürprizlerdir. Onun crescendoları çok uzun ve kesindir. Sforzando kullanımı çok fazladır. Çok uzun bir crescendo sonunda forteye geçmesi beklenirken aniden pianoya dönüşebilir. Vurgular, sert staccatolar, legatolar onun eserlerinde sıkça görülmektedir.

2.4 Süsleme Kullanımı Açısından Farklar

Haydn, barok dönem içerisinde yaşamasından dolayı eserlerinde sıkça süsleme işaretlerine rastlanır. Barok dönemde yaygın kullanılan trill, mordant, grupetti ve bunun gibi süslemeler çok nazik şekilde kulla-

nılır.

Mozart, Haydn'ın kadar olmasa da süslemeleri sıklıkla kullanmıştır. Ancak onun süslemeleri nazik, ince ve armoni kurallarını bozmayacak şekilde düzenlenmiştir. Onun eserlerindeki grupettiler hep yukarıdan başlamaktadır. Ancak çarpma kullanımları tam bir kesinlikte değildir. Bu yüzden kuralları geniş tutup kullanım yerine göre hareket edilir.

Beethoven, süsleme tekniğini bu iki besteciden daha nadir kullanmıştır. Çarpma kullanımı onun için çok önemlidir. Onun eserlerinde görülen çarpmalar çok kısa olmalı, notanın değerini bozmamalıdır. Tril kullanımında onun eserlerinde görülebilmekte ancak diğerlerine göre bu kullanım abartılmadan yapılmaktadır.

2.5 Pedal Kullanımı Açısından Farklar

Bu konuda fark olarak yazılabilecek çok fazla bir fark yoktur. Çünkü Haydn ve Mozart'ın eserlerine bakıldığında pedal işaretlerine rastlanılmamaktadır. Ancak günümüzde bu kişilerin eserinde pedal kullanımı mevcuttur. Eğer pedal kullanılacaksa da armoni bozulmamalı içindeki pasajlar pedal ile eritilmemelidir. Legato ile bağlanan geniş akorlar varsa onları bağlamak amacıyla çok belli etmeden kısa ve tutumlu şekilde pedal kullanımı mevcuttur. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi orijinalinde pedal kullanımı yoktur.

Beethoven da ise pedal kullanımına sıklıkla karşılaşılr. Onun eserlerinde atlamalı pasajlara sık rastlanılır. Bunu pasajları legato içerisinde kullanması da pedal kullanımını zorunlu hale getirmiştir. Zaten eserlerin orijinallerinde de pedal işaretlerine rastlamak mümkündür.

3. Sonuç

Viyana klasikleri olarak bilinen bu üç bestecinin aralarında her zaman bir yakınlaşma olmuştur. Haydn, hem Mozart'ın hem de Beethoven'ın hocaları olmuş, birbirlerinin müziklerinden çoğunlukla etkilenerek eserlerinde hep aynı malzemeyi kullanmışlardır. Kuşkusuz ki bu üçlüyü bir çatı altına toplayan şey aynı dönem içerisinde yaşamış olmalarıdır. Yaşadıkları dönemlerde oluşan toplumsal olaylar, gelişen akımlar müziklerini etkilemiş bu felsefeyi eserlerinde yansıtmışlardır. Rokoko, Mannheim, aydınlanma, fırtına ve gerilim gibi akımlar bu üç bestecinin müziklerini etkilemeyi başarmıştır.“ Müzikte klasik kavramı örnek oluşturan evrensel mükemmelliğe tarihte iz bırakan akımlar sentezini, üslup ve biçim özdeşliğini, dengeyi, saflığı, temizliği ve açıklığı içerir.” (Say,2003: 509). Buradaki tanıma bakıldığında bu tanımın tamamen bu üçlü için geçerli olduğu görülür. Eserlerinde klasik akımının dengesi-

ni, neşesini sağlam bir biçim üzerine kuran Haydn, form bakımından kusursuzdur. Özü geri plana iterek tamamen klasik form kullanımını ustaca başarmıştır. Mozart, sağlam bir biçim kullanarak özü bununla birleştirmiştir. Beethoven ise biçimi arkaya itmiş tamamen duygularla özü sıcak tutmaya, duygularını karşı tarafa yansıtmayı amaçlamıştır.

Bu üçlü her ne kadar klasik dönemde yaşamış ve aynı müzik dilini kullanmış olsalar da aralarında görülebilecek büyük farklılıklar vardır. Haydn'ın barok dönemim sonlarında yaşaması onun müzik dilini etkilemiştir. Şu an onun eserleri her ne kadar klasik form yapısına ve armonisi tanımlasa da barok stilini de eserlerinin içinde barındırmış olması bir gerçektir. Haydn, felsefesi, ezgileri ve eserlerinin içeriğinden çok müzikal form açısından klasik sayılmaktadır. Aydınlanma felsefesi bütün sanat dallarını etkileyerek hakimiyeti altına almıştır. Mozart da bu felsefenin müzik sanatındaki yansımasıdır. Klasik dönem tam manasıyla Mozart ile temsil edilmektedir. Sevinçli ve neşeli yapıya sahip olan Mozart, derin felsefesiyle, eserlerinin içeriğiyle ve öz – biçim arasındaki kurduğu dengeyle klasik dönemi tam manasıyla tanımlamaktadır. Beethoven, her ne kadar klasik dönem içerisinde yaşamış olsa da onun özellikle son dönemki yapıtları onun tam bir klasik olmadığını ispatlamaktadır. Sağırlığının verdiği endişe, müzikal doyumsuzluk onun romantizme doğru kapıları açığının göstergesidir.

Sonuç olarak bu üçlü her ne kadar klasik dönem olarak ele alınsalar da aralarında belirli bir kuşak farkı vardır. Bu fark ister istemez müziklerine yansımış, farklı stil ve müzik dili kullanmalarına neden olmuştur. Onların müziklerini anlamak için sadece klasik dönemi bilmek yeterli değildir. Barok, Klasik ve Romantik dönemlerin müzik özelliklerini iyi okumak, o dönemleri bire bir anlamak gerekmektedir. Eğer bu dönemdeki müzik stilleri iyi anlaşılırsa o zaman bu üçlü arasındaki fark açığa çıkacaktır. Eğer iyi anlaşılmaz ise bu üçlü her zaman klasik dönem müziği kalıpları içerisinde kalacaktır. Aralarındaki bu fark mutlaka bilinmeli, müzikleri yaşadığı dönemin ve kullandığı müzik stili ile yorumlanmalıdır.

4. Kaynakça

- Aktüze, İ., (2007). *Müziği Okumak*. İstanbul: Pan Yayıncılık, Cilt – 3.
- Aktüze, İ., (2007). *Müziği Okumak*. İstanbul: Pan Yayıncılık, Cilt – 4.
- Boran, İ., Şenürkmez, K. Y., (2007). *Kültürel Tarih Işığında Çok Sesli Batı Müziği*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Brown, A. P., (1986). *Joseph Haydn's Keyboard Music, Sources and Style*, Indiana University Pres, Blooming.
- Buscaroli, P., (2002). *La morte di Mozart*, Milano: BUR Saggi.
- Butterworth, N., (1977) *The Illustrated Lives of the Great Composers HAYDN*. London: Omnibus Pres.
- Clive, P., (2001). *Beethoven and His World: A Biographical Dictionary*. New York: Oxford University Press.
- Cooper, B., (2008). *Beethoven*. USA: Oxford University Press.
- Garpani, G., (1812). *Le Haydine, ovvero, Lettere sulla vita e le opere del celebre maestro Gisueppe Haydn*. Padova.
- Gordon, S., (1996). *A History of Keyboard Literature*. USA.
- Gutman, R. W., (1999). *Mozart: A Cultural Biography*. San Diego: Harcourt.
- Gültek, B., (2007). *Piyano "Bir Çalgının Biyografisi*. Ankara: Epilog Yayıncılık.
- İlyasoğlu, E., (2001). *Zaman İçinde Müzik*. İstanbul: Altan Matbaacılık, 6. Baskı.
- Lockwood, L., (2005). *Beethoven: The Music And The Life*, W. W. Norton.
- Pamir, L., (1984). *Çağdaş Piyano Eğitimi*. İstanbul: Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu Beyaz Köşk (Müzik Sarayı) Yayınları, No. 2.
- Say, A., (2003). *Müzik Tarihi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A., (2005). *Müzik Ansiklopedisi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Cilt – 2.
- Selanik, C., (1996). *Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Stendhal, C., (1993). *Vite di Haydn, Mozart e Metastasio*. Pordenone: Studia Tesi.
- Ural, H., (1989). *Klasik Dönem Bestecilerinden Wolfgang Amadeus Mozart'ın Piyano Konçertolarının İncelenmesi*. İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Vivarelli, A.C., (2020). *Franz Joseph Haydn*. İtalia: Una Guida all'ascolto.

Bölüm 3

DİSİPLİNLER ARASI EĞİTİM

BAĞLAMINDA COĞRAFYA KONULARININ

12.SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM

PROGRAMINDA VE DERS KİTABINDAKİ

DAĞILIMININ ANALİZİ

Ziya İNCE¹

¹ Dr. Ziya İnce, Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü,
zince@nku.eud.tr

GİRİŞ

Toplumların gelişim süreçlerini etkileyen en önemli unsurlardan biri eğitimidir. Tarihten günümüze her dönemde eğitimin etkisi ile bilimden sanata her alanda büyük gelişmeler sağlanmıştır. Bu özelliği ile eğitim farklı şekillerde tarif edilerek önemi vurgulanmıştır. Ertürk'ün (1982), bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik yönde değişiklik meydana getirme süreci olarak tanımladığı eğitimi Tezcan (1985), bireyin olumlu değerdeki davranışlarının gelişme süreci olarak açıklamıştır. Yeşil (2004), davranış geliştirme ve bireye sosyal yön verme süreci, Yıldırım ve Şimşek (2013), davranış örüntülerini değiştirme, geliştirme ve bu örüntülere katkı sağlama süreci, son olarak Bilasa ve Taşpınar (2017) ise yaşam boyu devam eden süreç olarak tarif etmişlerdir.

Çok boyutlu özelliği olan eğitim zamanla yeni özellikler kazanır. Bugün hızla değişen dünyada insanı biçimlendiren etkenlerin başında gelen eğitimin, değişmeden kalması düşünülemez (Öztürk, 2008). Eğitimdeki önemli değişimlerden biri disiplinler arası eğitim yaklaşımıdır. Demirel vd. (2008) okullardaki öğrenme-öğretme süreçlerinde, eğitim etkinliklerinin öğrencilerin farklı yönlerini öne çıkarabilecek, öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirebilecek şekilde tasarlanmış yaklaşımların yer alması gerektiğini ifade ederken birçok disiplinin yardımlaşması gerektiğini de vurgulamıştır.

Disiplinler arası yaklaşım, disipline dayalı eğitimin bütünleştirme ve sorun çözme becerileri kazanması, bireyin kendisini tanıması, çevresinde olup bitenlerden haberdar olması ve başka disiplinlerin bakış açısından olaylara bakabilme özelliğidir (Gür, 2003; Edeer, 2005). Bu özelliği ile disiplinler arası yaklaşım, problem çözme becerisine önem veren, farklı disiplinlerin bilgi ve becerisini içeren, öğrencilerin olayları bu disiplinlerin bakış açısıyla yorumlamalarını sağlayan bir yaklaşımdır (Konukaldı, 2012). Yıldırım (1996) ise, disiplinler arası yaklaşımı geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek sunulması olarak tanımlamıştır. Disiplinler arası yaklaşım, öğrenciler ve öğretmenlerde farklı bilim kollarında bilgilerin bir araya getirilip çoğaltılmasını sağladığından, disiplinler arası yaklaşımın öğretim kurumlarında tercih edilmesi bir hayli önem kazanmıştır. Aybek (2001) ve Baykal (2003) bu hususta, disiplinler arası eğitimin, öğrenme ortamını canlandırarak ve öğrenenlerin yaratıcılıklarını kullanarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirdiğini savunmaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde meydana gelen gelişim ve değişimler, teknolojiadaki yenilikler ve hızlanmalar, disiplinler arasında yardımlaşmanın önemini giderek arttırmaktadır. Araştırma ve yaklaşımların sonuçlarının ortaya çıkarılmasında artık tek bir alanda düşünme ve değerlendirmeler olmayıp, bu düşünce ve değerlendirmeleri destekleyecek diğer disiplinlerden de yararlanılmaktadır (Turna, Bolat, ve Keskin, 2012).

Derslerde öğretmenler sadece bir öğretim tekniğini kullandıklarında ders sıkıcı olabilmektedir. Bu sebeple bazen kendi alanında bazen komşu alanlardan değişik materyaller kullandığında dersin monotonluğu daha azalabilir. Bu bakımdan disiplinler arası öğretim, bütün eğitim disiplinlerinde bir ihtiyaç durumu olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenler, eğitim hedeflerini gerçekleştirirken, hangi hedefler için hangi yaklaşım, yöntem ve teknikleri, hangi materyalleri kullanacaklarını ve en önemlisi öğrenme ilkelerini, program geliştirmeyi bilmelidir (Yanpar, 2005). Çiftçi (2017), seçmeli derslerde de disiplinler arası öğretim yaklaşımının kullanılmasında bazı eksiklerin göze çarptığını ifade etmiştir. Disiplinler arası yaklaşım ile yapılan öğretim sürecinin öğrencilerin muhakeme gücünü arttırdığı ve dersleri sevmelerini sağladığı Bay ve Kılıç (2016) tarafından tespit edilmiştir.

Disiplinler arası yaklaşımın önemi dünyanın birçok bölgesinde olduğu gibi ülkemizde de son dönemde artmaya başlamıştır. Bu konuda Özçelik ve Semerci'nin (2016), Bay ve Kılıç'ın (2016), Doğan'ın (2014) çalışmaları bunların birkaçıdır.

Eğitimin vazgeçilmez kaynaklarından biri ders kitaplarıdır. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemini koruyan ders kitapları farklı şekillerde tanımlanmıştır. Güneş (2015, s. 113), ve Öncül (2000, s. 308) sistemli bir şekilde düzenlenmiş ve belli bir derste kullanılmak üzere hazırlanmış başlıca kaynak olarak tanımladığı ders kitabını, Demirel (2012, s. 34) sürekliliği, doğruluğu ve değişkenliği tartışılabilen bir olgu olan bilginin kazanımlarının toplamı şeklinde tarif etmiştir.

Yeryüzündeki doğal, beşeri ve ekonomik olguları insan ile ilgi kurarak inceleyen bilim olan coğrafya (Doğanay, 2017, s. 103), farklı disiplinlerin kaynaklarını sıkça kullanmaktadır. Daha çok kimya, biyoloji, ekonomi, demografya ve tarih dersleri ile işbirliği sağlanan coğrafya disiplini bu bilimlerden karşılıklı yardımlaşabilmektedir. Örneğin Koç vd'nin (2016) tarih disiplini ile coğrafya arasındaki bağlantıyı açıklarken

iyi derecede mekân bilgisine sahip olmanın her iki disiplin için gerekli olması şeklinde izah etmişlerdir.

İngilizce disiplini, dil öğretilimi sırasında konularını daha iyi kavrayabilmek için farklı kaynaklardan farklı konular bulmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaçlarını kimi zaman edebiyat, kimi zaman tarih ve kimi zaman da coğrafyadan karşılayabilmektedirler. Bu konuda Tomlinson (2012); ders kitaplarının dil öğretimindeki önemine vurgu yaparken, ders kitapları dışındaki diğer materyalleri de önemsemiştir. Bu kaynaklar incelendiğinde daha çok diğer disipline faydalandığı görölmektedir. Yine bu konuda Özyayın vd. (2018) disiplinler arası yaklaşım ile İngilizce öğretmenlerine daha fazla sorumluluk verildiğini vurgularken, Ulum (2014) disiplinler arası etkileşim ve yaklaşımı İngilizce öğretmenlerinin olumlu karşıladığını ifade etmektedir.

Bu araştırmada disiplinler arası eğitim yaklaşımı bakımında coğrafya disiplini ile İngilizcenin seçilmesinin sebebi, coğrafya ve İngilizce öğretim programları ve ders kitaplarındaki benzerliklerdir. Görsel öğelerin çok olduğu coğrafya ders kitapları gibi İngilizce ders kitapları da birçok konuda zengin görsel öğeler sahiptir. Ayrıca Karakuş ve Turgut'un (2017, s. 633) belirttiği gibi İngilizce ders kitaplarındaki temalar ve metinler daha ilgi çekici, güncel ve çok yönlü bir yapıdadır.

Disiplinler arası etkileşimde coğrafyanın özünü tanımlamak, beklenenden daha zordur (Clifford, 2009). Bu sebeple coğrafyada bazı konular açıklanırken bazı ilimlerden de faydalanmaktadır. Bunun için coğrafya derslerinde farklı disiplinlerden çok sayıda kavram ve terimin (Alım, 2008) bulunması kaçınılmazdır.

Tarlim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan coğrafya ve İngilizce öğretim programlarında konulara baktığımızda benzerlikler görölmektedir. Bu programlarda bazı ünite başlıkları, konu başlıkları, beceriler, değerler, ders materyalleri ve bazı yeteneklerin geliştirilmesi konuları ortaktır. Bu sebeple araştırmada 12.sınıf İngilizce ders programı ve ders kitabında yer alan coğrafi unsurlar derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

Amaç ve Önem

Bu araştırmada coğrafya konularının 12.sınıf İngilizce öğretim programlarındaki ve ders kitaplarındaki konu ve kazanımlar ile benzerliklerini ve farklılıklarını disiplinler arası bir bakış açısı ile incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Coğrafya öğretim programı ile İngilizce öğretim programında öğrenme-öğretme ortamı ve genel özellikler bakımından benzerlikler ve farklılıklar var mıdır?

2. Coğrafya öğretim programında yer alan konu, kazanım, ve ders materyallerinin, 12.sınıf İngilizce öğretim programındaki yeri nasıldır?

3. 12.sınıf İngilizce ders kitabı (12'th Grade Student's Book Count Me In) içindeki konularda coğrafya içeriği oranı nedir?

4. Disiplinler arası eğitim bağlamında İngilizce öğretim programı ve ders kitabındaki coğrafya içeriklerinin coğrafya ve İngilizce eğitimi ve öğretimine katkısı nedir?

Disiplinler arası eğitim ve coğrafya alanında yapılan çalışmalara baktığımızda; Alım (2008), Geçit (2010), Doğan (2014), Sağdıç ve Demirkaya (2014), Bay ve Kılıç (2016) Özçelik ve Semerci (2016) ve Koç (2016) bilim insanlarının bu alanda çalıştığını görmekteyiz. Ancak coğrafya eğitimi ile İngilizce eğitiminin disiplinler arası eğitim bağlamında incelenmesi açısından bu çalışma önemlidir.

YÖNTEM

Coğrafya konularının 12.sınıf İngilizce öğretim programlarındaki ve ders kitaplarındaki konu ve kazanımlar ile benzerliklerini ve farklılıklarını disiplinler arası bir bakış açısı ile incelendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemindedir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). Araştırmada kullanılacak verilerin toplanmasında doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Karasar'ın (2013) belgesel tarama olarak da adlandırıldığı doküman analizi, her türlü yazılı ve görsel belge ve kayıtların toplanıp, okunup, belli sisteme göre kodlanarak incelenmesi şeklinde tarif edilmektedir.

Çalışmanın veri kaynağını, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu tarafından oluşturulan Coğrafya-İngilizce Öğretim Programları ve yine MEB tarafından hazırlanarak basılan ve okullara dağıtılan 12.sınıf İngilizce ders kitabı "12'th Grade Student's Book Count Me In" oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbiri-

ne benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bakımdan araştırmada temel kategori olarak “coğrafi kavramlar” ele alınmıştır. Beş coğrafya öğretmeninden yardım alınmış, İngilizce öğretim programı ve ders kitabı okunarak coğrafya ile alakalı cümleler, başlıklar, etkinlikler ve görsel ögeler kodlanmıştır. Beş coğrafya öğretmenin üzerinde ortak karara vardığı bulgular araştırmacı tarafından yapılan analiz sonucunda tabloya aktarılmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca coğrafya öğretmenlerinin disiplinler arası eğitimin okullardaki eğitim ve öğretime katkısı konusunda görüşlerini yazmaları istenmiştir.

Araştırmanın evrenini ortaöğretim coğrafya ve İngilizce öğretim programları ile ders kitapları oluşturmaktadır. Örneklemini ise coğrafya konuları, İngilizce 12.sınıf öğretim programı ve 12.sınıf İngilizce ders kitabı “12’t^h Grade Student’s Book Count Me In” oluşturmaktadır. Araştırma 12.sınıflar ile sınırlı tutulmuştur.

BULGULAR

Amacı disiplinler arası eğitim bağlamında coğrafya konularının, 12.sınıf İngilizce öğretim programında ve ders kitaplarındaki yerinin incelenmesi olan bu araştırmada veri kaynakları incelenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu “*Coğrafya öğretim programı ile İngilizce öğretim programında öğrenme-öğretme ortamı ve genel özellikler bakımından benzerlikler ve farklılıklar var mıdır?*” için coğrafya öğretim programı ve İngilizce öğretim programı detaylı olarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda hem coğrafya hem de İngilizce öğretim programının benzer ve farklı yönlerin olduğu görölmektedir. İngilizce dersi öğretim programının öğretme ve öğrenme ortamı genel özellikleri (MEB, 2018b) coğrafya programındakine benzer (Tablo.01) yapıdadır. Öğrenci ve öğretmenlerden beklentiler, materyallerin ve değerlendirmelerin yapılarındaki benzerlik dikkat çekicidir.

<i>Tablo.01: Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Ortamı Genel Özellikleri</i>	
➤ Öğrenciler....	
➤ <i>dili etkili bir şekilde kullanabilmek için gerçek hayatta kullanılan İngilizceyi farklı bağlamlarda sürekli olarak kullanırlar.</i>	
➤ <i>öğretmelerinin yönlendirmesiyle, dil materyal ve aktivitelerini kendileri geliştirebilen yaratıcı bireylerdir.</i>	
➤ <i>sınıf-içi ve sınıf-dışı öğrenmelerinde sorumluluk sahibi olmaya teşvik edilirler.</i>	
➤ Öğretmenler...	
➤ <i>bireysel çalışma, ikili çalışma, grup ve sınıf çalışması gibi farklı iletişim türlerini kullanırlar.</i>	
➤ <i>öğrencilerin İngilizcede yabancı oldukları konuları, onların bildikleri konular üzerine yapılandırarak öğretirler.</i>	
➤ <i>öğrencilerin anlam bağlamından ve/veya verilen ipuçlarından çıkarmalarına imkan sağlarlar.</i>	
➤ <i>öğrencilerin istek ve motivasyonunu artırmak için olumlu pekiştirmeyi kullanırlar.</i>	
➤ Materyaller/ Görevler...	
➤ <i>düzenleme ve içerik olarak mümkün olduğunca gerçeğe yakındır.</i>	
➤ <i>öğrencilerin farklı duyularına hitap ederek farklı kanallardan dil öğrenimine imkan sağlar.</i>	
➤ <i>öğrencilerin gerçek hayattaki dil ihtiyaçlarına ve ilgilerine yöneliktir (örneğin, hayatta kalma İngilizcesi, akademik İngilizce vb.).</i>	
➤ <i>kalıcı öğrenmeyi sağlamak için farklı üniteler ve düzeylerde sürekli olarak tekrarlanır.</i>	
➤ <i>gerçek hayat dil kullanımını sağlamak için multimedya ve teknoloji ile desteklenir.</i>	
➤ <i>öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşmaları muhtemel karakterleri ve yerleri daha çok içerecek şekilde tasarlanır.</i>	
➤ Değerlendirme....	
➤ <i>öğrenme amaçlarına, materyaller ve görevlere hizmet eder.</i>	
➤ <i>çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma gibi geleneksel değerlendirme araçlarından ziyade, portfolyo, proje ve iletişimsel aktiviteleri vurgulayarak dilin gerçek kullanımını ölçmeyi sağlar.</i>	
➤ <i>farklı değerlendirme görevleri için farklı dönüt sağlayıcılara imkan tanır (öz değerlendirme, akran, öğretmen, bilgisayar ve anne/baba değerlendirmeleri).</i>	

(MEB, 2018b)

İngilizce öğretim programı öğretme öğrenme ortamı genel özelliklerine bakıldığında coğrafya programı ile benzerliklerin olduğu görülmektedir. Coğrafya programındaki sorumluluk almanın teşvik edilmesi, İngilizce programında da görülmektedir. Öğrencilerin dil gelişimlerinin sağlanması için daima sınıf içi ve sınıf dışı materyalleri kullanarak sorumluluk almaları teşvik edilmektedir. Öğretmenlerin farklı iletişim becerilerini kullanarak sosyal hayattan örnekler vererek öğrencilerin dil öğrenim motivasyonlarını arttırma yönünden coğrafya öğretmenlerine

benzer bir rol üstlenmeler beklenmektedir. Ders materyallerinin daha çok relia denilen günlük hayatta çokça karşılaşılan materyallerden seçildiği, farklı duylara hitap ettiği, kalıcı öğrenmeyi sağlamaya yönelik olduğu ve teknoloji kullanımına yer verildiği gözlemlenmektedir. Ölçme ve değerlendirme araçlarında ise hem coğrafya hem de İngilizce programında modern ölçme araçlarının kullanıldığı ve farklı dönüt sağlayıcılara imkân tanıdığı tespit edilmiştir.

Ortaöğretim İngilizce programı incelendiğinde sınıfları birbirinden kesin sınırlar ile ayrılan aşamalı bir yapısının ve sınıf seviye ayrımının olmadığı, sınıf programlarının birbirinin devamı şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca İngilizce programlarına sınıf bazında baktığımızda; İngilizce 9.sınıf öğretim programının 8.sınıfa kadar öğrenilen içeriğin revize edilerek 10.sınıfa düzgün bir geçiş yapmayı hedeflediği görülmektedir. 10.sınıf ve 11.sınıf İngilizce derslerinde dil yapıları üzerinde sınırlı bir odaklanmadan sonra öğrencilerin akademik ihtiyaçlarının yanı sıra iletişimsel ihtiyaçlarına da odaklanılmaktadır (MEB, 2018b). Bununla birlikte, dört dil becerisinin yanı sıra dilin işlevleri de entegrasyonun ana odak noktası olmaya devam etmektedir.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan coğrafya öğretim programında ise diğer disiplinler ile bütünleşmeye yönelik vurgu yapıldığı gözlemlenmiştir. Üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur. (MEB, 2018a).

Coğrafya öğretim programdaki kazanımların birçoğunun diğer disiplinlerde de kendine yer bulduğu görülmektedir. Örneğin bitkilerin ve hayvanların özellikleri ve dağılışları konularına biyoloji disiplininde, kayaçların yapısı konusunun kimya disiplininde, medeniyetlerin kuruluşu, gelişimi dağılışı konusunun tarih disiplininde ve nüfus ve özellikleri konusunun sosyoloji disiplininde de işlendiği görülmüştür. Buna benzer olarak İngilizce programında da coğrafya konularına dil öğretimini gerçekleştirmek amacıyla sık sık yer verildiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu “*Coğrafya öğretim programında yer alan konu, kazanım, ve ders materyallerinin, 12.sınıf İngilizce öğretim programındaki yeri nasıldır?*” için 12.sınıf İngilizce programı taranmış, coğrafya konuları ile kesişen kısımlar Tablo.02’de gösterilmiştir.

<i>Tablo:02 Ortaöğretim 12.Sınıf İngilizce Öğretim Programında-Coğrafya ile Alakalı Temalar</i>				
SINIF	TEMA	İşlevler ve Faydalı Dil	Dil Becerileri ve Öğrenim Çıktıları Numarası	Ders Materyalleri
12.sınıf	3: İNSAN HAKLARI	1. İnsan hakları ile ilgili düşünceleri ifade etmek (cinsiyet eşitliği, çocuk hakları...) 2. Öneride bulunmak 3. Sorunları tartışmak	E12.3.S1 ve E12.3.R1. Öğrenciler insan haklarını iyileştirme konusunda önerilerde bulunabileceklerdir. E12.3.S2. Öğrenciler, dünyadaki dezavantajlı kişilerin sorunlarını / zorluklarını tartışabileceklerdir. E12.3.R2. Öğrenciler paragrafları doğru ifadelerle / görsellerle çeşitirebileceklerdir (çocuk hakları / cinsiyet eşitliği / hayvan hakları / dezavantajlı kişilerin hakları vb.). E12.3.W1. Öğrenciler insan hakları hakkında slogan / slogan yazabileceklerdir. E12.3.W2. Öğrenciler, dezavantajlı kişilerin sorunlarına yönelik çözümler içeren tartışmalı bir makale yazabileceklerdir.	Konuşmalar Gerçek hayattaki görevler Not alma (örneğin bir gündem) Açıklayıcı Metinler Proje örneği (işlerin karşılaştırılması) Bilgi kartları Posterler Proje (örneğin, Geleceğin Şehirleri) Çizim (örneğin,
	4: ÇOK YAKINDA	1. Tahmin yapmak 2. Kesinlik ve belirsizlik derecelerini ifade etmek 3. Siber oyunlar hakkında bilgi alma	E12.4.L1 ve L2. Öğrenciler sanal gerçeklik ve hayali dünyaya tekabül eden kaydedilmiş bölümlerle konuları çeşitirebilecekler. E12.4.S1 ve S2. Öğrenciler, fikirlerini paylaşmak için sanal gerçeklik ve hayali dünya / siber oyunlar hakkında resmi olmayan bir tartışmaya katılabilecekler. E12.4.R1. Öğrenciler, siber suçlar ve hakkındaki bir metni sözlüğü ve jargonu ayırt etmek için okuyabilir. E12.4.W1. Öğrenciler hayali bir geleceğin ayrıntılı tanımlarını yazabileceklerdir.	Geleceğin Arabaları Video projesi Röportajlar Açık hava etkinlikleri Posterler (örneğin yaban hayatı koruma, halk sağlığı) E-postaları Çevresel Proje (örneğin, hayvan habitatlarını tanımlamak) Reklamlar Çizimleri Anket / Tablolar Techno-Proje Sunum, Yarışma (yüksek teknoloji ürünü bir resim)
	8: ALTERNATİF ENERJİ KAYNAKLARI	1. Problemleri tanımlama 2. Şikayet etmek 3. Çözüm önerileri	E12.8.L1. Öğrenciler, dünya genelinde aşırı enerji tüketimi sorunlarının çözümlerini kaydedilmiş bir metinde not edebileceklerdir. E12.8.S1. Öğrenciler çevre / enerji sorunları hakkında şikayette bulunabilecek ve çözümler sunabileceklerdir. E12.8.S2. Öğrenciler, gelecekte alternatif enerji hakkında gayri resmi bir tartışmaya katılabilecekler. E12.8.R1. Alternatif enerji ile ilgili bir okuma parçasını özetleyebileceklerdir. E12.8.R2. Öğrenciler çevre sorunlarına çözümler bulmak için bir okuma parçasını analiz edebileceklerdir. E12.8.W1. Öğrenciler, çevresel bir sorun hakkında / şikayet etmek, çözüm önermek için yerel makamlara bir e-posta veya mektup yazabileceklerdir.	
	9: TEKNOLOJİ	1. Yapılması gerekenler hakkında konuşmak 2. Röportajlarda soru sorma ve cevaplama	E12.9.S1. Öğrenciler teknolojik cihazlarla ilgili sürpriz, mutluluk, ilgi ve ilgisizlik gibi fikir ve düşüncelerini paylaşabileceklerdir. E12.9.S2. Teknolojinin sosyal hayata etkisi konusunda bir arkadaşı ile röportaj yapabilecektir. E12.9.R2. Öğrenciler web siteleri, broşürler ve dergiler gibi günlük materyallerdeki bilgileri sınıflandırabilirler.	

Kaynak: (MEB, 2018b)

İngilizce 12.sınıf öğretim programı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sayfasından alınarak Türkçeye çevrilmiş, coğrafya konuları ile kesişenler sadeleştirilip Tablo.02'de sunulmuştur (MEB, 2018b). Hazırlanan tabloda temalar, kazanımlar, yöntemler, materyal ve ölçme değerlendirme kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. İngilizce programı hazırlanırken her temanın bir sayfaya yerleştirildiği, tema isimlerinden sonra işlevler ve faydalı dil başlığı altında dört dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) hedeflerinin yer aldığı görülmektedir. Önerilen ders materyalleri ve görev listesi son kısımda yer almaktadır. Farklı dil kazanım hedeflerine hitap eden ve on tane temadan oluşan İngilizce 12.sınıf öğretim programında coğrafya konuları ile örtüşen dört adet temanın yer aldığı görülmüştür. Bu temalarda coğrafya kazanımları ile aynı olmasa da yakın ifadelerin yer aldığı görülmektedir (Tablo.2).

12.sınıf İngilizce öğretim programı 3.temada *İnsan hakları* adındaki tema yer almaktadır. Bu temanın kazanımlarında; öğrencilerin dünyanın değişik bölgelerindeki insan haklarını iyileştirme konusunda önerilerde bulunmaları için hikaye yazmaları, araştırma yapmaları, kendilerini ifade etmeleri ve problemlere çözüm üretmeleri beklenmektedir. Bu hedefler için araştırma, tartışma, sunum gibi yöntemler kullanılırken, poster hazırlama, makale yazma resim ve harita çizme gibi coğrafya programında da kullanılan materyallerin olduğu görülür.

Çok Yakında adındaki 4.ünitede öğrencilerden beklenen kazanımlar altı kazanım ile özetlenmiştir. Öğrenciler sanal gerçeklik ve hayali oyunlar ile dünyayı tanımlarken hem coğrafi unsurlar göz önünde bulunduruluyor hem de dil gelişimi sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu kazanımların gerçekleştirilmesi için kullanılan; dünyanın farklı yerlerine ait resimler, posterler, çizimler, reklamlar ve ürünler gibi materyaller coğrafya dersinde kullanılan materyal ve görevler ile örtüşmektedir.

12.sınıf İngilizce öğretim programınının 8.teması olan *Alternatif Enerji Kaynakları* ünitesi konularını altı kazanım ile özetlemiştir. Bu ünite coğrafya öğretim programındaki 11.sınıf enerji kaynakları kazanımları ile birebir örtüşmektedir. Coğrafya 11.sınıf öğretim programındaki Doğal sistemler ünitesi 3.maddesi, Beşeri sistemler 17.maddesi ve Çevre ve toplum ünitesi 2. ve 3. maddesi bu konuda eşleşen kazanımlardır. Dünya genelindeki enerji kaynaklarının dağılışı, gelişen dünyada ortaya çıkan enerji ihtiyacının karşılanması için yapı-

lan çalışmalar ve enerji kaynaklarının çevre üzerine etkileri her iki programda da iyi bir şekilde incelenmekte ve öğrencilerin kavraması için haritalar, resimler, posterler, çizimler, reklamlar ve grafikler ortak olarak kullanılmaktadır.

Teknoloji adındaki 9.ünitelerde öğrencilerin teknolojik cihazlarla ilgili sürpriz, mutluluk, ilgi ve ilgisizlik gibi fikir ve düşüncelerini paylaşmaları, teknolojinin sosyal hayata etkisi, web siteleri, broşürler ve dergiler gibi günlük materyallerdeki bilgilerinin sınıflandırması konusundaki kazanımlar ile özetlenmektedir. Bu ünitelerde coğrafya disiplininin kullandığı materyallerden olan; filmlerin, posterlerin, haritaların, e-fotoğraf galerilerinin ve coğrafi unsurlara ait isimlerin ve resimlerin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo.02’de görüldüğü üzere 12.sınıf İngilizce öğretim programında, coğrafya programındaki bazı konu, kazanım ve ders materyallerinin kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin dil öğrenimlerindeki dört temel becerisinin gelişmesi için sosyal hayattan ve birçok alandan alınan konular, resimler, hikayeler, videolar ve animasyonlar coğrafya öğretim programında farklı sınıf seviyelerinde de okutulduğu görülmektedir. Her iki programdaki ünite, tema, kazanım, öğretim yöntemleri ve ders materyallerinin benzerliği, disiplinler arası eğitimin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü sorusu (*12.sınıf İngilizce ders kitabı “12’th Grade Student’s Book Count Me In” içindeki konularda coğrafya içeriği oranı nedir?*) cevaplamak için Tablo.03 hazırlanmıştır. 12.sınıf İngilizce ders kitabındaki coğrafya konularının işlendiği Tablo.03 incelendiğinde şu bilgiler karşımıza çıkmaktadır.

Çimen vd. (2018) tarafından hazırlanan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 12.sınıf İngilizce ders kitabı “12’th Grade Student’s Book Count Me In” 115 sayfadan oluşmaktadır. Öğrenci ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı şeklinde iki kitaptan oluşan sette, öğrenci ders kitabı incelenerek elde edilen veriler Tablo.03’te işlenmiştir.

Öğretim programına kıyasla 12.sınıf İngilizce ders kitabında daha fazla ünitelerde coğrafya konularına yer verildiği gözlenmektedir. Programda 4 ünitelerde coğrafya konularına yakınlık görülürken İngilizce ders kitabında 8 ünitelerde coğrafya konuları ile ilgili bölümler tespit edilmiştir.

Tablo. 03: 12.Sınıf İngilizce Ders Kitabında (12 th Grade Student's Book Count Me In) Coğrafya ile İlgili Konu Başlıkları				
Tema	Bölüm	Konu Başlıkları	Coğrafya Konusu	Sayfa
2.ARKADAşLIK	Ders 5	Kişisel özellikleri tanımlamak	Farklı ülkeler ve hayatlar	26, 27
	Ders 7	Kişisel özellikleri tanımlamak	Coğrafi öğelerin olduğu doğa resmi	29
3.İNSAN HAKLARI	Ders 1,2,3	Dünyanın değişik kıtalarındaki ve ülkelerindeki insanlar ve hakları	Farklı ülke insanlarını yaşamı, nüfusu, göç ve çevresel sorunları	32, 3, 34, 35
	Ders 5	Dünyanın değişik ülkelerindeki insanların sorunları	Farklı ülke insanların sorunları	38
4.ÇOK YAKINDA	Ders 4	Hızlı gelişen teknoloji ve etkileri	Teknolojinin beşeri ve doğal çevreye etkileri	47
5.PSİKOLOJİ	Ders.4	Güzel Ohio	Bir şehrin güzel yönlerinin tanıtımı	53
6.FAVORİLER	Ders 2	En çok tercih edilen çalışmalar	Posterlerde doğa için yardım kampanyası ve çevresel bağışlar	60
7.YENİ HABERLER	Ders 2	Doğal afetler hakkında haberler	Depremden sonra hayatta kalan bir kişinin deprem ile ilgili tecrübeleri	70
	Ders 4	Bir gün içinde İklim ile ilgili değişim.	Hiç beklenmedik bir anda bir gn içerisinde güneş fırtına ve dolu gibi farklı iklim olayları	72
	Ders 5	Doğal afetler hakkında etkinlik	Endonezya'daki tsunami	73
8.ATERNATİF ENERJİ	Ders 3	Alternatif Enerji Kaynakları	Enerji Tüketimini doğal çevreye etkisi	76,78
	Ders 4, 6, 7	Alternatif Enerji Kaynakları	Enerji Tüketimini doğal çevreye etkisi konusunda çözüm önerileri	80, 81, 82, 83
9.TEKNOLOJİ	Ders4 5 6	Teknoloji kullanımı	Teknoloji kullanımının çevresel etkileri	90, 1, 3

Kaynak: (Çimen, vd. 2018)

12.sınıf İngilizce ders kitabının 2.ünitesi olan *Arkadaşlık* ünitesinde farklı ülkelerdeki insanlar ile arkadaşlık kurulurken, bu ülkelerin coğrafi özellikleri coğrafi unsurlar ile beraber anlatılmaktadır. *İnsan Hakları* adındaki 3.ünitede Dünyanın değişik kıtalarındaki ve ülkelerindeki insanlar ve hakları, nüfusu, göç ve çevresel sorunlar ile beraber ele alınmakta yine bu ülkelerin coğrafyası ayrıntılı olarak anlatılmaktadır. *Çok Yakında* adındaki 4.ünitede teknolojinin beşeri ve doğal çevreye etkileri anlatılırken coğrafi unsurlar (akarsular, denizler, toprak, atmosfer) örnek gösterilerek açıklanmaktadır. *Psikoloji* adlı 5.ünitede Güzel Ohio

başlıklı konu ile coğrafi açıdan bir şehrin güzel yönlerinin tanıtılmaktadır. *Favoriler* adlı 6. ünite posterlerde doğa ve çevrenin korunması için yardım kampanyaları açıklanmaktadır. *Yeni Haberler* isimli 7. ünite deprem, kasırga, tsunami, güneş fırtınası ve dolu gibi doğal afetlerden sonra hayatta kalan kişilerin tecrübeleri anlatılırken coğrafi unsurlara yer verilmektedir. *Alternatif Enerji* adındaki 8. ünite alternatif enerji kaynakları ve enerji kaynaklarının tüketiminin doğal çevreye etkisi coğrafi açıdan izah edilmektedir. Son olarak *Teknoloji* adındaki 9. ünite de teknoloji kullanımının çevresel etkileri coğrafya disiplinindeki öğeler kullanılarak izah edilmiştir.

12. sınıf İngilizce ders kitabında coğrafi kavramların kullanım sıklığını gösteren Tablo.04'e baktığımızda coğrafya ile alakalı terim, kavram ve materyallerin sıkça kullanıldığı görülmektedir.

Tablo.04 : 12.sınıf İngilizce Ders Kitabında (12'th Grade Student's Book Count Me In) Kullanılan Coğrafi Terim, Kavram ve Materyal İsimleri ve Sıklığı

Coğrafya Terim, Kavram ve Mater İsimleri	Kullanım Sıklığı (f)	Coğrafya Terim, Kavram ve Mater İsimleri	Kullanım Sıklığı (f)
Dünya (world)	67	Ülkeler (country)	21
Şehir (city-cities)	63	Felaket (disaster)	17
Yerler (places)	54	Yolculuk (journey)	16
Seyahat (travel)	52	Bölge (location)	15
Doğa (Nature)	45	Çin (China)	14
Yiyecek (food)	43	Hava (Weather)	14
Meslekler (jobs)	34	Kültür (culture)	14
Harikalar (Wonders)	30	Milliyet (nationality)	14
Deprem (earthquake)	22	Türkiye (Turkey)	14
Tarihi (ancient)	21	Turizm (tourism)	13

Tablo.04'te 12. sınıf İngilizce ders kitabında en çok kullanılan 20 coğrafi kavram ve yer ismi sıralanmıştır. Bunlar sırası ile dünya, şehir, yerler, seyahat, doğa, yiyecekler, meslekler, dünya harikaları, deprem, tarihi alanlar, ülkeler, felaketler, yolculuk, bölge, Çin, hava, kültür, milliyet, Türkiye, turizm kavramlarıdır. Kitapta toplam olarak coğrafi terim, kavram ve materyal isim sayısının toplamda 851'e ulaştığı görülür.

Ayrıca 12. sınıf İngilizce ders kitabında harita, dağ, köy, bitki, akarsu ve deniz resimlerinin önemli bir yer tuttuğu dikkat çekmektedir. Ülkelerin, kıtaların, şehirlerin, nehirlerin ve insanların bulunduğu yerleri gösterme bakımında İngilizce kitabı yazarı sıklık ile bu öğretim araçlarına müracaat etmiştir. Bu sebeple İngilizce ders kitabında coğrafya kaynakları geniş yer kaplamaktadır.

Araştırmanın “*Disiplinler arası eğitim bağlamında İngilizce öğretim programı ve ders kitabındaki coğrafya içeriklerinin coğrafya eğitimi ve öğretimine katkısı nedir?*” şeklindeki 4.sorusu için coğrafya öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Görüşme tekniği ile görüşülen 5 coğrafya öğretmeni İngilizce ve Coğrafya disiplinlerindeki benzerlikleri coğrafya öğrenimi konusunda olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda görüşmeyi kabul eden öğretmenlerin %80’i (f:4) disiplinler arası eğitim bağlamında coğrafya ve İngilizce öğretim programları ve ders kitaplarında içerik, tema ve ders materyalleri konusunda benzerliklerin olmasını; *işlerini kolaylaştırdığını, öğrencilerin konuya aşına olmasını sağladığını, bunun sonucunda da hazır bulunuşluluğun sağlandığını* ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin ifade ettiği bir diğer görüş ise *farklı bir disiplindeki bir öğretmen ile coğrafya öğretmenin benzer konuları işlemesi öğrencilerde konu pekişmesini hızlandıracağı, gereksiz tekrarlara ihtiyaç kalmayacağı ve ders işlenmesinde geri kalınmayarak yıllık müfredatın zamanında yetiştirilmesini sağlayacağı* görüşüdür. *Farklı ülkelerin coğrafyalarının farklı derslerde işlenmesi öğrencilerin bilgi dağarcığını da geliştireceği* ifade edilmiştir.

Bütün bu bulgular disiplinler arası eğitim uygulamalarının coğrafya eğitimi açısından faydalı olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

TARTIşMA VE SONUÇ

Disiplinler arası eğitim bağlamında coğrafya konularının, 12.sınıf İngilizce öğretim programında ve ders kitabındaki yerinin incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Her iki programda birçok temada benzerliklerin olduğu yakın konuların ele alındığı görölmektedir. İngilizce öğretim programında dil öğrenimini sağlamak için günlük hayattan konuların seçildiği, coğrafya konularına sıkça müracaat edildiği tespit edilmiştir.

İngilizce öğretim programında öğrenci ve öğretmenlerden beklentiler, öğretim materyallerinin yapısı ve değerlendirme şekillerinin coğrafya programı ile benzerliklerinin olması disiplinler arası eğitimin önemini ortaya koyan bir durum olarak dikkat çekicidir. İngilizce öğretim programında ders materyallerinin daha çok relia denilen günlük hayatta çokça karşılaşılan materyallerden seçilmesi sebebi ile sıkça coğrafya konularının seçildiği görölmüştür.

Tamamı on tane temadan oluşan ve farklı dil kazanım hedeflerine hitap eden İngilizce 12.sınıf öğretim programında coğrafya konuları ile örtüşen dört adet temanın yer aldığı tespit edilmiştir. Bu dört ünite (3.ünite *İnsan Hakları*, 4.ünite *Çok Yakında*, 8.ünite *Alternatif Enerji Kaynakları ve* 9.ünite *Teknoloji*) tema, kazanım, öğretim yöntemleri ve ders materyalleri disiplinler arası eğitim bağlamında yakınlık söz konusudur. Özellikle 8.ünite olan Alternatif Enerji Kaynakları konusu coğrafya 11.sınıfta ayrıntılı olarak işlenmekte, böylece bu konu farklı iki derste öğrencilerin karşısına çıkması sebebi ile öğrencilerin bilgilerinin hızlı bir şekilde tazelenmesine yardımcı olduğu sonucu öğretmen görüşlerine göre de desteklenmektedir. Ayrıca incelenen İngilizce ders kitabında özellikle enerji kaynakları üzerinde durulurken, bu kaynakların kullanımının fiziki ve beşeri ortam üzerindeki etkisinin coğrafi bir bakış açısı ile ele alınması önemli bir sonuçtur.

Çimen vd. (2018) tarafından hazırlanan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve 115 sayfadan oluşan 12.sınıf İngilizce ders kitabında coğrafya konularına yakınlık görülen ünite sayısı 8'dir. Bu durum ders kitabında öğretim programından daha çok benzerliklerin yer aldığını göstermektedir. Yine bu ders kitabında kullanılan coğrafi kavram, terim ve yer isimlerinin sayısının toplamda 851'e ulaştığı ve İngilizce ders kitabında haritaların, dağ, köy, bitki, akarsu ve deniz resimlerinin önemli bir yer tuttuğu dikkat çekmektedir. Bu sonuçlara göre İngilizce ders kitabında coğrafya kaynaklarına geniş yer ayrıldığı ve bunun da disiplinler arası eğitim açısından önemli bir sonuç olduğu değerlendirilmektedir. Bu sonuçların Demirel vd. (2008), Konukaldı (2012), Yıldırım (1996), Aybek (2001), Doğan (2014), Turna vd. (2012), İnce (2018), Bay ve Kılıç (2016), Sağdıç ve Demirkaya (2014) ve Koç vd'nin (2016) yaptığı çalışmalar ile benzeştiği görülmektedir.

Araştırma sonuçlarından biri de coğrafya öğretmenlerinin disiplinler arası eğitim konusundaki görüşleridir. Coğrafya öğretmenleri bu konuda olumlu görüş bildirerek, coğrafya ve İngilizce arasında kesişen konuların öğrencilerin coğrafya konularını daha hızlı kavradıklarını; farklı kaynaklardan ve farklı öğretmenlerden coğrafya bilgilerini daha rahat öğrendiklerini savunmuşlardır. Bu da coğrafya ve İngilizce disiplinlerinin birbirleriyle yakın bir ilişkide olduğunun bir kanıtıdır.

Sonuç olarak görülmektedir ki 12.sınıf İngilizce öğretim programında ve İngilizce ders kitabında tema içeriğine bağlı olarak kullanılan coğrafi içeriklerin frekans sıklığı değişmekle birlikte coğrafya konuları ile ilgili birçok tema, kavram, terim ve materyal bulunmaktadır. Bu ba-

kımdan coğrafya ve İngilizce disiplinleri, disiplinler arası eğitim bağlamında bu durumun farkında olup kaynakları iyi değerlendirilse her iki disiplinde de olumlu sonuçlar alınabilir. Bu alanda yapılacak yeni çalışmalar coğrafya ve disiplinler arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi bakımından önemlidir.

ÖNERİLER

Disiplinler arası eđitim dūřüncesinin ve iř birlięinin geliřmesi için coęrafya ve İngilizce đretmenlerine bu konuda bilgi ve hizmet içi eđitim verilmesi,

Eğitim Fakültelerinde, ders içeriklerinin disiplinler arası eğitim yaklaşımı doğrultusunda revize edilmesi,

İngilizce ve coğrafya birlikteliğinin geliştirilmesi için ders kitapları yazılırken, her iki alandan uzman bilim insanlarının grūřleri dikkate alınarak disiplinler arası eğitim dūřüncesinin kitaplara yansıtılması,

Öğretim programları hazırlanırken disiplinler arası eğitim yaklaşım ile hazırlanmasına ve öğrencilerin hazır bulunuşluluk durumları, ilgileri ve ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi,

Bu araştırma ile yapılan disiplinler arası eğitim yaklaşımı çalışmasının coğrafya ile tarih, edebiyat, sosyoloji, fizik, kimya, biyoloji ve matematik gibi disiplinleri ile de yapılması,

Her iki disiplinde program kazanımlarının ve temalarının günlük hayattan seçilmesine zen gösterilerek seçilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

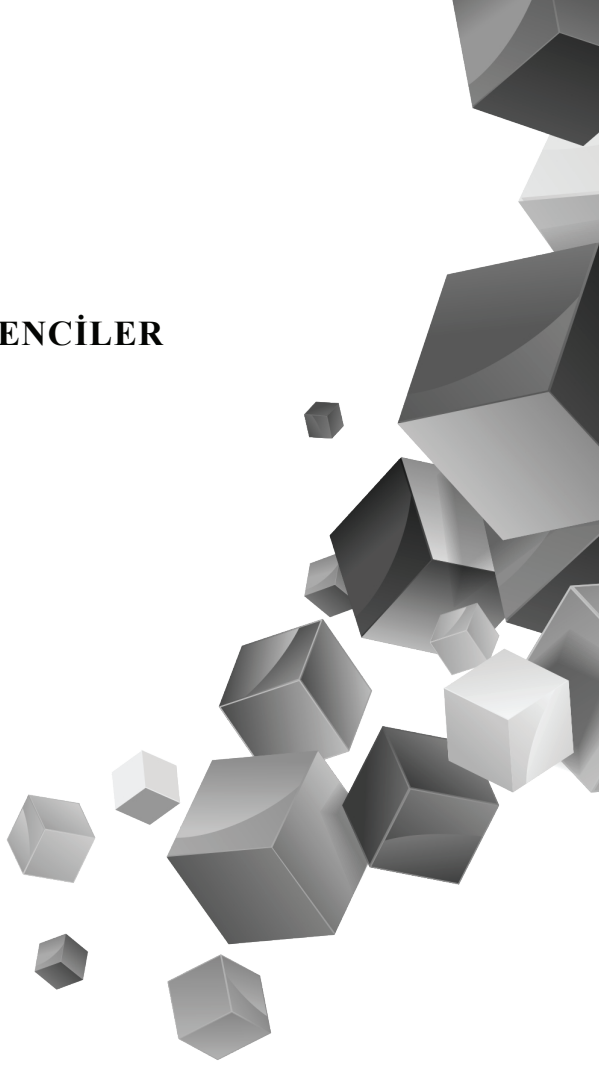
- Alım, M. (2008). Öğrencilerin Lise Coğrafya Programında Yer Alan Yeryuvarlağı ve Harita Bilgisi Ünitelerindeki Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı: 177, Ankara, 166-180.
- Aybek, B. (2001). Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi (Eurasian Journal of Educational Research)*, 3, 1-7.
- Bay, E., ve Kılınç, H. H. (2016). Sosyal Bilgiler Dersinde Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımına Dayalı Analoji Tekniğı Uygulamalarının Kavram Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/19 Fall 2016*, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827, ANKARA-TURKEY>, 395-416.
- Baykal, A. (2003). Program Geliştirme Yaklaşımlarında Alansal Bağlam. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi Cilt. 20 (2)*, 1-11.
- Bilasa, P., ve Taşpınar, M. (2017). Hayat boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliliklerin belirlenmesi: Türkiye için durum analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 215, 129-144.
- Clifford, N. J. (2009). Key Concepts in Geography. N. J. Clifford, S. L. Holloway, S. P. Rice, ve G. Valentine içinde, *Key Concepts in Geography* (s. 1). London: SAGE Publications Ltd. London Printed in Great Britain by The Cromwell Press Ltd. Second Edition.
- Çiftçi, F. (2017). Disiplinler Arası Yaklaşım Bağlamında Türkçe Eğitimi Lisans Programlarında Okutulan Seçmeli Derslerin Değerlendirilmesi. *1st International Black Sea Conference on Language and Language Education September 22-23* (s. 240-251). Samsun: Ondokuz Mayıs University.
- Çimen, F., Tigin, B. T., Demir, E., Çokçalışkan, A., ve Fındıkçı, G. (2018). *12'th Grade Student's Book Count Me In*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim Sözlüğü (Dictionary of Education)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Demir, K., İşcan, C. D., Tuncel, İ., ve Karacaoğlu, C. (2008). Çoklu zekâ kuramı ile disiplinler arası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33, (147), 14-25.
- Doğan, C. (2014). Coğrafya Öğretiminde Disiplinlerarası Ders İşlenişinin Başarıya Etkisinin Değerlendirilmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Doğanay, H. (2017). *Coğrafya Bilim Alanları Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Edeer, Ş. (2005). Sanat Eğitiminde Disiplinler Arası Yaklaşım. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (19), 78-84.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme (4. Baskı)*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Geçit, Y. (2010). Coğrafya Eğitimi Alanında Temel Yönelimler. *Kuram Uygulamada Eğitim Bilimleri 10 (2)*, 925-987.
- Güneş, H. (2015). *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gür, T. M. (2003). Araştırma ve Eğitimde Disiplinler Arasılık. O. B. (editör) içinde, *Eğitimin Geleceği* (s. 182-203). İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Karakuş, N., ve Turgut, E. (2017). Avustralya'daki ve Türkiye'deki 8. Sınıf Ana Dili Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tema ve Tür Bakımından Karşılaştırılması: Cambridge ve MEB Örneği. *International Journal of Languages Education and Teaching, Volume:5, Issue:3*, 632-650.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 25.Basım.
- Koç, H., Önal, H., ve Ergün, A. (2016). Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Coğrafi Unsurlara Nasıl ve Ne Düzeyde Yer Verilmektedir? *International Journal Of Eurasia Social Sciences (IJOESS), Vol: 7, Issue: 25*, 99-117.
- Konukaldı, I. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji eğitiminde disiplinler arası tematik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- MEB. (2018a). *MEB Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı 2018*. Eylül 25, 2018 tarihinde MEB Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336> adresinden alınmıştır
- MEB. (2018b). *MEB Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı 2018*. Eylül 25, 2018 tarihinde MEB Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342> adresinden alındı
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özaydınlı, B., Tosun, E. A., ve Çeper, E. N. (2018). 2014 ve 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Eğitim Programlarının Eğitim Programlarının Temel Öğeleri Açısından Karşılaştırılması. *1st International Congress on New Horizons in Education and Social Sciences (ICES-2018) April 9-11, ISBN: 978-605-2132-20-3*. İstanbul-Turkey: IBAD.
- Özçelik, C., ve Semerci, N. (2016). Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımına Dayalı Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Geometrik Cisimlerin Hacimleri Konusundaki Akademik Başarılarına Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 26, Sayı: 2*, 141-150.

- Öztürk, M. (2008). *John Dewey'in Eğitim Felsefesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sağdıç, M., ve Demirkaya, H. (2014). Evaluation of Interdisciplinary Teaching Approach in Geography Education. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 13 (49) DOI:10.17755/esosder.30182, 386-410.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi (4.Baskı)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Tomlinson, B. (2012). Materials Development For Language Learning And Teaching. *Cambridge University Press*, 45.2., 143-179.
- Turna, Ö., Bolat, M., ve Keskin, S. (2012). Disiplinler Arası Yaklaşım: Müzik, Fizik, Matematik Örneği. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi 27-30 Haziran*. Niğde, Türkiye: Pegem.
- Ulum, Ö. G. (2014). Teachers' Views on "Yes You Can", The Ninth Grade English Coursebook For Public Schools. *International Journal of Languages' Education and Teaching* December, 132-148.
- Yanpar, T. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımda Öğrencilerin Etkinlik Dosyalarını Yordayan Değişkenler. *Cilt:13 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi*, 513-526.
- Yeşil, R. (2004). İnsan hakları ve demokrasi eğitiminde yöntem. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 35-41.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* sayı:12, 89-94.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık Dokuzuncu Baskı.

Bölüm 4

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER VE EĞİTİMLERİ



Ahmet YILDIZ¹

¹ Dr., Sivas Bilim ve Sanat Merkezi, ahmetyildiz58@gmail.com

ZEKÂ ve YETENEK

Bir kavramın anlamına bakmak için sözlük kullanılabilir. Bu manada “zekâ” kavramının Türk Dil Kurumu’na ait sözlükteki açıklaması “İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlak, dirayet, zeyreklik, feraset” şeklindedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020). Yetenek kavramını ise Türk Dil Kurumu “Bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, istidat, kabiliyet, kudret” şeklinde tanımlamaktadır (TDK, 2020). Bu tanımlardan da görüldüğü gibi zekâ birçok yeteneğin birleşimi şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle de farklı bilim insanları kendi uğraşı alanlarını merkeze alarak zekâ üzerinde durmuşlardır. Örneğin bir biyolog zekâyı çevreye adapte olabilme yeteneği olarak belirtirken psikologlar ve felsefeciler akıl yürütmelerle neticeye ulaşabilme yeteneği olarak belirtirler. Eğitimciler ise zekâyı, öğrenebilme yeteneği olarak tanımlarlar (Dağ, 1995). Gardner, zekâyı tek bir alana indirgemenin yanlısı olabileceği belirtmiştir. İlk başlarda yedi zekâ türünün olduğunu belirten Gardner çalışmaları neticesinde sözel/dilsel, mantıksal/matematikselsel, görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, bedensel/kinestetik, sosyal/kişilerarası, içsel/öze dönük, doğa ve varoluşçu olmak üzere dokuz farklı zekâ türünün olduğunu açıklamıştır (Gürel ve Tat, 2010).

Zekâ, temelde genetik faktörlerden etkilense de özellikle anne karındaki gelişim, bebeklik çağındaki beslenme, aile ortamı ve eğitim gibi çevresel faktörlerin de etkisi oldukça yüksektir (Tunçdemir, 2006; Yörükoğlu, 2016). Nasıl ki gökkuşağındaki renkler arasında kesin bir çizgi yoksa zekânın da net bir şekilde sınırları yoktur. Bu durumda da zekânın ölçülebilmesi için metre, termometre gibi doğrudan kullanılacak ölçme araçları yoktur (Cansever, 1982). Ölçüm yapabilmek için belli yaşlardaki belirli davranışları ölçüt olarak alınmaktadır. Bu nedenle belli yaş aralığındaki bireylerin zekâsını ölçmede kullanılan bir test başka bir yaş aralığındaki bireylerin zekâsının ölçülmesinde kullanılamaz (Binbaşıoğlu, 1995). Bireylerin zihinsel fonksiyonlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ve çeşitli boyutlardan oluşan zekâ ölçekleri/testleri IQ testleri olarak da adlandırılabilir (Sak, 2010). IQ ifadesi zekâ ölçü birimi olarak kullanılır ve Intelligence Quotient (Zekâ bölümü) kelime grubunun ilk harflerini temsil etmektedir (Akarsu, 2001). Dünyada yaygın olarak kullanılan zekâ testlerinden ilk sırada Stanford-Binet Testi ile Weschler Çocuklar için Zekâ Ölçeği 4 (WISC-IV) yer almaktadır (Binbaşıoğlu, 1995; Cansever, 1982; Sak, 2010).

Uygulanan zekâ testinden bireyin aldığı puanlar onun “zekâ yaşını” ifade eder. Zekâ yaşı bireyin takvim yaşına bölünerek 100 ile çarpıldığında ise bireyin zekâ bölümü yani IQ’su belirlenmiş olur. Bu işlemin matematiksel gösterimi aşağıdadır;

$$\text{Zeka Bölümü} = \frac{\text{Zeka Yaşı}}{\text{Takvim Yaşı}} \times 100$$

Dünya sağlık örgütü tarafından zekâ bölümüne göre önerilen sınıflandırma ve bu sınıfların nüfusa oranı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Zekâ bölümüne göre zekâ sınıflandırmaları ve nüfusa oranları (Akt. Yörükoğlu, 2016).

Zekâ Bölümü Puanı	Zekâ Sınıflandırması	Nüfusu Oranı
0-20	Derin zihinsel engel	%2
20-35	Ağır derecede zihinsel engel	
35-50	Orta derecede zihinsel engel	
50-70	Hafif derecede zihinsel engel	
70-79	Sınırdaki zihinsel engel	%7
80-89	Donuk zekâ	%16
90-109	Normal zekâ	%50
110-119	Parlak zekâ	%16
120-129	Üstün zekâ	%7
130--	Çok üstün zekâ	%2

Tablodan da görüldüğü gibi toplumun sadece %2’sini oluşturan, zekâ bölümü puanı diğer bir ifadeyle IQ’su 130 ve üzeri olan bireyler çok üstün zekâ grubunda yer almaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki zekâ testleri bireyin teste tabi tutulduğu andaki zekâ düzeyini göstermektedir. Ayrıca bireyin teste tabi tutulduğundaki sağlık durumu, psikolojik durumu gibi etkenler de dikkate alındığında zekâ testlerinin sonuçları zekânın kapasitesini net olarak yansıtamaz (Dağ, 1995).

Üstün Zekâ, Üstün Yetenek, Özel Yetenek

Zekânın tanımlanması gibi üstün zekâ, üstün yetenek ve özel yetenek kavramlarının ortak tanımları yoktur. Hatta hangi kavramın kullanılması gerektiği konusunda bile tam bir uzlaşma yoktur.

Zekâ bölümü (IQ) puanlarının hesaplanabilmesiyle birlikte toplumda az sayıda bulunan üstün zekâlı bireyleri tespit eden çalışmalar da önem kazanmıştır. Zamanla zekâ üzerine yapılan farklı açıklamalar ve özellikle de çoklu zekâ kuramının araştırmacılarca daha fazla kabul görmesi neticesinde üstün zekâ yerine üstün yetenek kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Birçok insan üstün yetenekliliği yüksek akademik başarı olarak tarif ederken, Renzulli (1999) akademik başarıları çok yüksek olmasa da önemli işlere imza atmış kişileri örnek göstererek üstün yeteneklilikte yaratıcılığın ve üretkenliğin önemli olduğunu belirtmiştir.

Literatürde üstün yetenekli çocuklar; “zihinsel, yaratıcılık, artistik

veya liderlik kapasitesi yüksek olan veya özel akademik alanlarda yüksek performans gösteren ve geliştirilmesi için okullarda yeterli olmayan hizmet ve etkinliklere ihtiyacı olan çocuklardır” şeklinde tanımlanmıştır (Davashgil vd., 2004, s. 18). Literatürde “üstün yetenekli” kavramı kullanılmasına rağmen Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde “özel yetenekli” kavramı geçmektedir. Söz konusu yönetmeliğe göre “özel yetenekli birey, yaşlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyi”, ifade etmektedir (MEB, 2020). Renzulli, ortalamanın üzeri genel ya da özel yetenek, yaratıcılık ve motivasyon kavramlarının üçünün kesişiminin üstün yetenekli bireyleri ortaya çıkardığını belirtmektedir (Sak, 2010). Renzulli'nin bu açıklamalarının görselleştirilmesi Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Renzulli'nin üstün yetenek açıklaması

Şekil 1' den hareketle üstün yeteneği herhangi bir alanda ortalamanın üzerinde yeteneği olan, işi başaracağına dair motivasyonu olan ve işi yaparken de yaratıcılığını katabilen bireylere üstün yetenekli bireyler diyebiliriz.

Kitabın bundan sonraki bölümlerinde “üstün yetenek” kavramı yerine MEB özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde belirtildiği gibi “özel yetenek” kavramı kullanılacaktır.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıflandırılması

Özel yetenekli öğrenciler hem sahip oldukları IQ puanlarına göre hem de sergiledikleri olağan üstü davranışlarına göre farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır (Sak, 2010). Nasıl ki zekâ ve yetenek tanımlamalarında benimsenen yaklaşıma göre bir farklılık var ise sınıflandırmalarda da farklılık olduğu görülmektedir. Bu sınıflandırmalar; üstün yetenekli, üstün özel yetenekli, yaratıcılık yeteneği ayrıcalıklı, liderlik gizilgücü ayrıcalıklı, olağanüstü yetenekli ve psikomotor alanlarda olağanüstü yetenek gösteren çocuk şeklindedir (Ataman, 2009). Özel yetenekli öğrenciler dahi, aspergerli çocuklar ile Savant ve Williams sendromu gibi farklı gruplara da sınıflandırılmaktadır (Borland, 2003). Ayrıca, iki kere ayrıcalıklı çocuklar, parlak çocuklar gibi sınıflandırmalar da yapılmaktadır (Callard-Szulgit, 2010).

Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Özel yetenekli bireyler sadece tek bir alanda özel yeteneklere sahip olabilecekleri gibi başta akademik başarı olmak üzere farklı alanlarda özel yetenek gösterebilirler (Özbay, 2013). Özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel özellikler bağlamında ayrı ayrı ele almak mümkündür.

Bilişsel Özellikler

Özel yetenekli bireyleri yaşlılarından ayıran en temel özellikleri bilişsel yani zihinsel becerileridir (MEB, 2013). Özel yetenekli bireylerin zihinleri sürekli aktiftir. Meraklı olup okumayı, araştırmayı ve öğrenmeyi severler. Çabuk öğrenip kuvvetli bir hafızaya sahip oldukları için de öğrendiklerini kolay kolay unutmazlar (Çağlar, 1972). Birden fazla kavram arasındaki mantıksal ilişkileri neden sonuç bağlamında kurarak özgün açıklamalar yapabilirler (Davaslıgil, 1990). İyi birer gözlemci olan özel yetenekli öğrenciler tekrarlı işleri sevmeyip problemlerin çözümünde yaratıcı fikirler üretebilirler (Ulusoy, vd., 2014).

Fiziksel Özellikler

Çağlar (1972), özel yetenekli bireylerde zihinsel engellere çok az rastlanıldığını, söz konusu çocukların yaşlılarına göre daha erken yaşlarda yürüyüp konuştuklarını belirtmiştir. Davaslıgil (1990), özel yetenekli bireylerin sinir sistemleri ile duyu organlarının da üstün nitelikler taşıdığı, bu bireylerin yaşlılarına göre daha kuvvetli olduğunu diğer bir ifadeyle söz konusu bireylerin sağlık ve fiziksel özelliklerinin de normalin üstünde olduğunu belirtmiştir.

Sosyal Özellikleri

Özel yetenekli bireylerin bilişsel özellikleri onların sosyal özelliklerini de etkilemektedir. Özel yetenekli bireylerin meraklı ve öğrenmeye istekli

olmaları nedeniyle akıllarındaki soruları cevaplandırabilecek kendilerinden yaşça büyük kişilerle birlikte olmaktan hoşlanırlar. Ayrıca liderlik özellikleri de gelişmiş olup çeşitli faaliyetler düzenleyip bunları yönetebilirler (Uzun, 2004). Özel yetenekli bireyler gururdan hoşlanmazlar, kimseye karşı ön yargıları yoktur. Karşılarındakilerin görüşlerine daima saygılı olup onlara karşı nazik ve yardımsever davranırlar. Özel yetenekli bireyler başarıdan zevk alan sabırlı ve çalışkan bireylerdir. Ayrıca sorumluluk sahibi olup toplumsal sorunlar ortadan kaldırılmasına ayrı bir önem verirler (Çağlar, 1972).

Duyuşsal Özellikler

Özel yetenekli öğrenciler zor işler üzerinde çalışmayı severler. Mükemmeliyetçidirler, kendilerine verilen görevleri tek başına yapabilmeye özellikleri vardır (MEB, 2016). Bu öğrenciler kendi özelliklerinin farkındadırlar. Öğrenmeye yönelik motivasyonları yüksek düzeydedir ve öğrenmekten mutluluk duyarlar. Risk almayı, maceraya atılmayı ve yeni şeyler keşfetmeyi çok severler. Ayrıca ahlaki değerleri gelişmiş olup empati kurabilirler, haksızlığa göz yummazlar (Akarsu, 2001).

Özel Yeteneklilerle İlgili Yanlış Bilinenler

Yukarıda sıralanan özelliklerin yanı sıra özel yetenekli öğrencilerle ilgili yanlış inanç ve ön yargılar da yaygındır. Özel yetenekli öğrencilerin kendi kendilerine öğrenebilecekleri şeklinde yaygın bir inanç vardır (Ataman, 2009). Özel yetenekli öğrencilerin fiziksel olarak kısa boylu, iri kafalı, zayıf, gözlüklü, yerinde duramayan oldukları; duygusal olarak sadece kendini düşünen, başkalarıyla anlaşamayan, benmerkezci bireyler olduklarına dair ön yargılar bulunmaktadır (O'Connor, 2010). Özel yetenekli öğrencilerin sadece olumlu özelliklere sahip oldukları şeklinde yanlış bir görüş de vardır. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin sınıflarında öğretmenlerine disiplin sorunu oluşturmayacağına inanılır (Delisle, Whitmore ve Ambrose, 1987).

Bu tür ön yargılar karşısında özel yetenekli öğrenciler yeteneklerini baskılamaya çalışabilirler. Sonuç olarak da özel yetenekli öğrencilerin psikolojik gelişimleri tehlikeye girebilir (Ataman, 2009).

Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi

Türkiye’de özel yetenekli bireylerin nüfusun %2’sinden daha azına denk gelmektedir (MEB, 2013). Bu kadar az olan ve toplum için değerli olan özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerine ayrı bir önem verilmelidir. Özel yetenekli öğrencilerin niçin özel bir eğitime ihtiyaç duydukları detaylı bir şekilde aşağıda açıklanmıştır (Ataman, 2009; Özbay, 2013):

Öncelikle özel yetenekli öğrenciler fark edilmez ve gereksinim duydukları eğitimi almazlar ise söz konusu yetenekleri onları ağır bir şekilde

yıpratabilir. Yaratıcılıkları desteklenmediğinde kendilerine ya da çevrelerine zarar verebilirler.

Özel yetenekli öğrenciler yaşadıkları toplumların gelişmesine katkı sunacak, geleceğin bilim insanları, yöneticileri ve sanatçılarıdır. Bu öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren özelliklerine uygun eğitim alarak gelişimlerinin desteklenmesi gerekir. Bu gerçekleşmez ise toplumların geleceği riske atılmış olur.

Özel yetenekli öğrencinin gayret göstermeden elde ettiği ders başarısı, onu çalışmamaya yönlendirir. Ayrıca seviyesine uygun olmayan ödevler ve görevlendirmeler çocukların okuldan uzaklaşmasına neden olabilir. İlköğretim ve ortaöğretim kurumları için düzenlenen mevcut öğretim programları normal gelişim gösteren öğrenciler içindir. Bu öğretim programına tabi olan özel yetenekli öğrenciler çok fazla bir çaba harcamadan derslerinde başarılı olmakta ve yeteneklerini öğrenme yerine başka alanlarda kullanmaya başlamaktadırlar. Özel yetenekli öğrencilerin öğrenimlerinin desteklenmesi ve yeteneklerinin gelişmesi için yeteneklerine uygun eğitim almaları gerekmektedir (Ataman, 1998). Örgün eğitim incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin yetersizliğe sahip öğrencilere göre göz ardı edildiği ve bu nedenle ihtiyaç duydukları özel eğitime daha az ulaşılabildikleri söylenebilir (Ataman, 2009).

Özel Yetenekli Bireylerin Eğitiminin Tarihçesi

Eflatun, özel yetenekli bireyleri “altın yaradılışlı çocuklar” olarak belirtilip, bu öğrencilerin tek tek seçilmesi ve iyi bir eğitimle ülkeyi yönetebilecek düzeye gelebilecek bireyler olarak tanımlamaktadır (Davaslıgil, vd., 2004). Türk eğitim tarihinde ise II. Murat tarafından kurulan “Enderun Mektepleri” özel yetenekli öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda eğitim aldıkları en eski kurumlardan biridir (Çağlar, 1983). Cumhuriyet döneminde ise 1940lı yıllarda akranlarından daha başarılı öğrencilerin eğitim gördükleri “Köy Enstitüleri” kurulmuştur (Baykoç-Dönmez, 2011). 1950li yıllarda ise özel yetenekli öğrencilerin yurt dışında eğitim görebilmeleri için çeşitli yasalar çıkartılmıştır (Ataman, 1998). Hem ülkemizde hem de dünyada özel yeteneklilerin eğitimindeki dönüm noktalarından biri 1957’de Sovyetler Birliği’nin ilk uzay aracını göndermesidir. Sovyetler Birliği’nin özel yetenekliler eğitimine ayrı bir önem verdiklerini gören ülkeler de özel yetenekliler eğitimini daha yaygın ve ulaşılabilir hale getirmişlerdir (Ataman, 1998).

1960’ta başta Ankara olmak üzere birkaç şehirde özel eğitim sınıfları oluşturulmuştur. Bu sınıflarda üstün zekâlı ilkokul öğrencileri kendileri özel oluşturulan öğretim programları ile eğitim görmüştür. Bu uygulama çok kısa bir süre sonra sonlandırılmıştır (Ataman, 1998). 1964 yılında ise matematik ve fen alanlarında başarılı öğrencilerin eğitim görmesi için Ankara Fen Lisesi açılmıştır (Davaslıgil, vd. 2004).

Günümüzde özel yetenekli öğrenciler destek eğitimlerini Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) ve okullarındaki destek eğitim odalarında almaktadırlar. BİLSEM'ler, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı'na bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. BİLSEM'ler ilkokul, ortaokul ve lisede öğrenim görmekte olan özel yetenekli öğrencilere sırasıyla uyum, destek, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yeteneği geliştirme ve proje üretme şeklinde eğitim veren merkezlerdir. BİLSEM'lerde eğitim, özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitimlerinden arda kalan zamanlarda gerçekleştirilir. Tüm il merkezlerinde en az bir tane ve ihtiyaca göre ilçelerde de bulunan BİLSEM'lerin günümüzdeki sayıları 200'e yakındır. Özel yetenekli öğrenciler ayrıca ülkemizde çeşitli üniversitelerde bulunan eğitim ve araştırma merkezlerinde ve çeşitli vakıfların özel eğitim kurumlarında eğitim görmektedirler.

Özel yetenekli bireylerin eğitiminde kullanılan öğretim yaklaşımları

Akranlarından farklı özellikler sergileyen özel yetenekli öğrencilerin akranları ile aynı eğitimi almaları özel yeteneklilerin aleyhine eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır. Bu nedenle söz konusu öğrencilere özel yetenekleri doğrultusunda yaratıcılıklarını geliştirici eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Bu eğitimi gerçekleştirilirken de kullanılacak yaygın öğretim yaklaşımları mevcuttur. Bu öğretim yaklaşımlarından bazıları aşağıda açıklanmaktadır.

Hızlandırma

Adından da anlaşılacağı gibi hızlandırma, herhangi bir öğretim programının çeşitli uygulamalarla normal süresinden daha az sürede tamamlanmasıdır. Bu uygulamalar erken başlama, üst sınıfla birleştirme, sınıf atlatma ya da program süresinin kısaltılması şeklinde olabilir (Dağlıoğlu, 2004). Erken başlatma, özel yetenekli öğrencilerin okula başlama yaşından bir ya da iki yıl önce okula başlatılmasıdır. Sınıf atlatma ise öğrenime devam eden öğrencinin okul başarısı ve psikometrik özelliklerinin uzmanlarca incelenmesiyle bir ya da iki üst sınıfta öğrenme başlatılmasıdır (Akkanat, 2004). Ancak hızlandırma zekâ yaşı ileri olmasına rağmen fiziksel ve duygusal olarak yeteri kadar gelişme göstermeyen çocuklar için sakıncalı olabilir (Çağlar, 2004)

Gruplama

Benzer gelişim gösteren öğrencilerin beraber eğitim görmesi amacıyla bir araya getirilmeleridir. Gruplama, farklı tür uygulamalarla oluşturulabilir. Bunlar;

Tam gün homojen sınıflar: Tamamı özel yetenekli öğrencilerden oluşan özel sınıf veya özel okullar bu grupta türüne girer. Bu tür ortamlar özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilme, yeteneklerinin farkına varıp geliştirme ve projeler üretebilme açısından faydalıdır. Ancak, bu ortamlar özel yetenekli öğrencilerin akranlarıyla iletişimlerini azaltarak sosyalleşmelerini engellemekte, bencil olmalarına neden olabilmektedir (Çağlar, 2004).

Tam gün heterojen sınıflar: Herhangi bir kriter dikkate alınmadan oluşturulan karma sınıflar yerine öğrencilerin gelişimleri dikkate alınarak oluşturulan seviye sınıflarıdır. Böylece zekâ seviyeleri birbirine yakın olan öğrenciler aynı ortamda ve gereksinimlerine göre eğitim görebileceklerdir (Çağlar, 2004).

Yarım gün veya geçici gruplamalar: Özel yetenekli öğrencilerin haftanın belli günlerinde belli süreliğine kendileri gibi olan öğrencilerle beraber eğitim gördükleri gruplamadır. BİLSEM ve destek eğitim odalarındaki eğitim bu uygulamalara örnektir.

Okul içinde okul: Özel yetenekli öğrencilerin normal örgün eğitim gördükleri okullarda bazı dersleri normal gelişim gösteren akranlarıyla alırken bazı dersleri de özel eğitim öğretmenleri ile birlikte özel eğitim sınıflarında almalarıdır.

Zenginleştirme

Dersin içeriğini, kullanılan öğretim yöntemini ya da daha genel olarak öğretim programını farklılaştırarak çeşitlendirmeye zenginleştirme denir (MEB, 2013). Zenginleştirme, özel yetenekli öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre eğitim almasına imkan sunar (Çağlar, 2004). Böylelikle bilişsel gelişimin yanı sıra sosyal ve duyuşsal gelişime de katkı sunar (Özbay, 2013). Anlatılmakta olan konuyla ilgili ayrıntılı çalışmalara dikey zenginleştirme, etkinlik ve ders türünün artırılmasına ise yatay zenginleştirme denilir (Ersoy ve Avcı, 2001).

Mentörlük

Mentörlük, çift yönlü bir iletişimi içeren, bilgi ve tecrübe sahibi kişilerin daha az bilgi ve tecrübeye sahip olanlara hedeflerine ulaşmada yaptıkları rehberlik faaliyetleridir (Goff ve Torrance, 1999). Özel yetenekli öğrenciler, mentörlerin kendilerine sunduğu akademik destekten ziyade psikolojik destek ve cesaretlendirmelerine daha fazla değer verirler (Sak, 2010).

Yukarıdaki eğitim faaliyetlerinden hızlandırma ve zenginleştirme özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için uygun olduğuna dair yaygın bir anlayış vardır (Van der Meulen, 2014).

Özel yetenekli bireylerin eğitiminde karşılaşılan güçlükler

Özel yetenekli öğrenciler olumsuz davranış sergilediklerinde öğretmenleri bu duruma şaşırabilmektedirler (Callard-Szulgit, 2010). Ancak unutulmamalıdır ki özel yetenekli öğrenciler de birer çocuktur ve sınıf ortamında olumsuz davranış sergilemeleri normaldir. Özel yetenekli öğrencilerin sadece olumlu özelliklere sahip olmadıkları, olumsuz özelliklerini kontrol altına alarak disiplin sağlamanın zor olabileceği unutulmamalıdır (Markusic, 2012). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak gerekli tedbirler alınarak sınıf ortamında istenmeyen davranışların önüne geçilmelidir. Özel yetenekli öğrenciler gereksinimlerine uygun eğitim almadıklarında yetenekleri gelişemeyeceği gibi zamanla körelebilmektedir. Özel yetenekli öğrenciler sabırsız olabilmekte sınıf ortamından çabucak sıkılabilmektedirler. Ayrıca sınıf ortamını kendi ihtiyaçlarına göre düzenlemek isteyebilmektedirler (Sezer, 2015). Özel yetenekli bireylerin eğitiminde karşılaşılan sorunları aşağıdaki gibi listeleyebiliriz.

Normal öğretim programındaki konular özel yetenekli öğrenciler için basit kalmakta ve bu nedenle bu öğrenciler derslerinde sıkılmaktadırlar. Özel yetenekli öğrenciler kendini tekrarlayan rutin etkinliklerden çabuk sıkılırlar ve görevleri tamamlamayıp ilgilerini başka işlere yönlendirebilirler (Montgomery, 2013). Özel yetenekli öğrencilerin farklı konularla ilgilenmeleri arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşamalarına da neden olabilmektedir (Talas, Talas ve Sönmez, 2013).

Özel yetenekli öğrenciler konu tekrarından sıkılırlar. Bazen sınıflarında aşırı hareketli olabilirler (Kurnaz, Tübek ve Taşkesen, 2009). Bu öğrenciler bir yandan arkadaşları tarafından kıskanılırken diğer taraftan da öğretmenleri tarafından yüksek beklentiye maruz bırakılmaktadırlar (Gökdere, Ayvacı ve Küçük, 2004).

Özel yetenekli öğrencilerin meraklı olmaları sabırsız olmalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sorularına acelece ve bağırarak cevap verebilirler (Markusic, 2012). Sınıf arkadaşları iletişim kuramamaları da sorunlu davranış sergilemelerine neden olabilir (Delisle vd., 1987).

Özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları mükemmeliyetçilik özelliği, bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Örneğin, yanlış yaptıkları korkabilirler ve bu nedenle zaman kısıtlaması olan sınavlarda tüm soruları yapma takıntısı sonucunda zaman kaybedebilirler (Callard-Szulgit, 2010). Detaycı olmaları yani bir konuya yoğun bir şekilde odaklanmaları, konu üzerinde uzun zaman harcamalarına ve detaylar içinde kaybolmalarına neden olabilir (Özbay, 2013).

Özel yetenekli öğrenciler ya kendileri gibi olanlarla ya da yaşça kendilerinden büyük olanlarla arkadaşlık kurmaları sorun oluşturabilir. Ör-

neğin sınıf arkadaşlarını küçümseyebilir ya da yalnız çalışmayı tercih edebilirler. Bu durumda sınıf arkadaşları da özel yetenekli arkadaşlarından uzaklaşabilirler (Bencik ve Metin, 2006). Sonuç olarak özel yetenekli öğrencilerin sosyalleşmesi sekteye uğramış olur (Eddles-Hirsch, Vialle, McCormick ve Rogers, 2012).

Özel yetenekli öğrencilerin gelişmiş dil becerisi, arkadaşlarının onları kibirli ve ukala olarak görmelerine neden olabilir (Pfeiffer ve Stocking, 2000). Böyle bir yanlış anlama özel yetenekli öğrencilerin dışlanmasına neden olabilir (Ataman, 2009).

Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel ve fiziksel enerjilerinin yüksekliği dikkatlerinin dağılımlarına ve sürekli hareket etmelerine neden olabilir (Delisle vd., 1987). Meraklı olmaları ve çok fazla soru sormaları öğretmenlerince dersin akışını bozan bir davranış olarak görülebilmektedir (Özbay, 2013). Ya da ders esnasında başkalarının görmediği ancak kendilerinin gördüğü konunun tartışılmasını isteyebilirler. Arkadaşlarının ya da öğretmenlerinin söylediklerini gereksiz ya da mantıksız olarak görebilirler (Delisle vd., 1987).

Özel yetenekli öğrenciler sınıflarında popülerdirler ve her zaman ön planda kendilerinin olmasını isterler (Sezer, 2015). Öğrencilerden beklenen yüksek beklenti onlar üzerinde bir baskı oluşturur ve başarısız olmalarına neden olabilir (Dağlıoğlu, 2014).

Özel yetenekli öğrenci problem çözümlerini kendince bir yolla yaparak tek doğrunun bu olduğunu, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin çözümlerinin yanlış olduğunu belirtip bunda ısrar ederek öğretmen otoritesine karşı çıkabilir (Sezer, 2015).

Zaman zaman katı kurallara uymak istemeyebilirler. Kuralların mantıklı ve adil olmasını isterler. Eğer bu gerçekleşmezse anlamsız taşkınlık çıkarma ya da yalan söyleme gibi istenmeyen davranışları sergileyebilirler. Bilişsel anlamada gelişmişlik diğer alanlarda gelişmişliğin önüne geçebilir. Örneğin, bu öğrenciler ayakkabıları bağlamak ya da güzel yazı yazmak gibi temel el becerilerinden az gelişmişlik sergileyebilirler (Ataman, 2009).

Bu olumsuzluklar neticesinde özel yetenekli öğrencilerde içe kapanıklık, sinirlilik, iletişimsizlik, motivasyon düşüklüğü, memnuniyetsizlik ve hatta okuldan ayrılma bile gözlenebilir (Özbay, 2013).

Tüm bu sorunların üstesinden gelebilmek için öncelikle özel yeteneklilere ihtiyaçlarını gidermeye uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerekir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E.Bilgili.(Haz.). *Üstün Yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 169 –194). İstanbul: Çocuk Vakfı
- Ataman A. (1998). Üstün zekalılar ve üstün yetenekliler. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 171-194). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ataman, A. (Ed.). (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz.
- Baykoç-Dönmez, N. (2011). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. N.B. Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (s. 292-297). Ankara: Eğiten Kitabevi Yayınları.
- Bencik S. ve Metin, N. (2006). Mükemmelliyetçilik ve üstün yetenekliler. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-105.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaa.
- Borland, J. H. (2005) Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp.1–19). New York: Cambridge University Press.
- Callard-Szulgit, R. D. (2010). *Parenting and teaching the gifted*. R&L Education.
- Cansever, G. (1982). *Klinik Psikolojide Değerlendirme Yöntemleri*. İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Çağlar, D. (1972). Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri. M.R., Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A.E. Bilgili (Editörler), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler* (s. 111-125). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çağlar, D. (1983). Üstün zekalı çocukların eğitim ve öğretilimi. M.R., Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A.E. Bilgili (Editörler), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler* (s. 265-274). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların eğitim modelleri. M.R., Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A.E. Bilgili (Editörler), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler* (s. 317-334). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dağ. İ. (1995). Zekayı ölçmek. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 28(333), 52-53.
- Dağlıoğlu, H. E. (2004). *Üstün veya özel yetenekliler. Üstün yetenekli çocuklar: Bildiriler kitabı*, (s. 75-84). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Dağlıoğlu, H. E. (2014). Erken çocuklukta üstün zekâ/üstün yetenek. Ayşegül Ataman (Ed.), *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler içinde* (s. 46-81). Ankara: Vize.

- Davaslıgil, Ü. (1990). Üstün çocuklar. M.R., Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A.E. Bilgili (Editörler), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü., Metin, U., Çeki, E., Köse, M. A., Çapkan, N., ve Şirin, M. R. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar durum tespit komisyonu ön raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Delisle, J.R., Whitmore, J.R., & Ambrose, R.P. (1987). Preventing discipline problems with gifted students. *Teaching Exceptional Children*, 19(4), 32.
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., McCormick, J., and Rogers, K. (2012). Insiders or outsiders: The role of social context in the peer relations of gifted students. social and emotional dimensions of giftedness. *Roeper Review*, 34, 53–62.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler. M.R., Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A.E. Bilgili (Editörler), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 195-210). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Goff, K., and Torrance, E. P. (1999). Discovering developing & giftedness through mentoring. *Gifted Child Today*, 22(3), 14-53.
- Gökdere, M. ve Ayvacı, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-26
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3(11), 336-356.
- Kurnaz, A., Tüybek, C., ve Taşkesen, Ü. S. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin görüş ve uygulamaları*. Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 81-82
- Markusic, M. (2012). *Unusual Behaviors of Gifted Students* <http://www.brighthubeducation.com/teaching-gifted-students/49993disciplining-bad-behavior-in-gifted-children>
- MEB, (2013). Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017, <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf> sayfasından 19.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2020). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf sayfasından 15.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Montgomery, D. (2013). *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality*. Routledge.
- O'Connor, J. (2012). Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child. *Children & Society*, 26(4), 293-303.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: Hangar Marka İletişimi ve Reklam Hizmetleri.

- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83–93.
- Renzulli, J. S. (1999). What is thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of Gifted*, 23(1), 3-54.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekalılar: Özellikleri tanulanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içindeki olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3(4), 317-333.
- Talas, S., Talas, Y. ve Sönmez, A. (2013). Bilim sanat merkezlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin okullarında yaşadıkları problemler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 42-50
- Tunçdemir, İ. (2004). *Çok sesli müzikte üstün bir yetenek: Fazıl Say*. 1. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi'nde sunulan poster, 23-25 Eylül, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu, (2020). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr> sayfasından 21.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ulusoy, H. F., Sakaltaş, E., Güneş, H., Dokgöz, M., Akın, Ö., ve Köseoğlu, S. (2014). *Özel yetenekli çocuklar aile kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı-Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Müdürlüğü
- Uzun, M. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar*, el kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., and Böğels, S. M. (2014). The pullout program day a week school for gifted children:effects on social–emotional and academic functioning. *In Child & Youth Care Forum* 43(3), 287-314).
- Yörükoğlu, A. (2016). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Bölüm 5

DOZUNDA ETKİLİ SAĞLIKLI TEKNOLOJİ KULLANIMI PROJESİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TEKNOLOJİ BAĞIMLILIĞI DÜZEYİNE ETKİSİ: İZMİR ÖRNEĞİ^{1*}

Ömer YAHŞİ²

1 Demokrasi Üniversitesi 2. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde(4-6 Aralık 2020) sözlü bildiri olarak sunulmuştur

2 Dr. İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İzmir (oyahsi@gmail.com)

Giriş

Teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan ürünler, modern dünyanın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. İnsanların, arkadaşlarla buluşmak, çalışmak, alışveriş yapmak ve fikir alışverişinde bulunmak gibi hayatlarının hemen hemen her alanında İnternet'e bağımlı hale geldiği grlmektedir. Akıllı telefonlar bugün neredeyse her alanda hayata eşlik ediyor. Teknoloji yerine gerçek dünyayı, yani geleneksel yaşamı tercih edenlerin sayısı giderek azalıyor. Hızla ilerleyen bilim ve hızla değişen dünya, gençlerin her Őeye olabildiğince çabuk ulaşma ihtiyacını artırıyor. Hızlı olanın sağlıklı ve doğru olana tercih edilmesi giderek daha fazla kabul görmektedir. Teknolojinin kötüye kullanımının sadece çocuklar ve ergenler ile değil, aynı zamanda yetişkinler ve ebeveynlerdeki engellerle de ilişkili olduğunu gösteren birçok çalışma yapılmıştır. Ebeveynler sorunları ozmek yerine çocukları sakinleştirmek, susturmak veya ertelemek için teknoloji ürünlerini kullanmaya bařladıķca, teknoloji ürünlerinin çocukların ve gençlerin ebeveynlerine olan bağlılığının yerini aldığı söylenbilir. Problemlı internet kullanımı ile algılanan ebeveynlik tutumları arasındaki ilişki açısından, olumsuz internet kullanım sonuçları, sosyal kazanç, aşırı kullanım ve problemlı internet kullanımı, demokratik bir yaklaşımla düşük düzeyde olumsuz tutumlar gösterirken, savunmacı ve otoriter tutumlar arasında orta derecede olumlu ilişkiler göstermektedir (Altıntaş, Öztabak, 2016). İnternet zihinsel ve fiziksel sağlığımızın yanı sıra ruh sağlığımızı da tehdit ediyor. Araştırmalar, akıllı telefon veya bilgisayar aracılığıyla internet bağımlılığının giderek artan bir davranışsal bağımlılık olarak görüldüğünü gösteriyor. Günümüzde en ileri teknolojiler arasında yer alan bilgisayar ve internet kullanımının, hayatımızda istenilen bilgilerin anında elde edilmesi, bilgi alışverişinin sağlanması ve sık kullanımından kaynaklanan birçok sorunu beraberinde getirdiği bilinmektedir (Cengizhan, 2005: 83). İnternetin gelişmesiyle yeni bir dönemden bahsedebileceğini vurgulayan Ögel (2012), internetin toplumsal yapıyı değiştirdiğini savunmaktadır. Araştırmalar, özellikle okul çağındaki gençlerde başlayan problemlı teknoloji kullanımının, gençlerin psikolojik ve fiziksel gelişimini ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkilediğini, bağımlılığa yol açtığını ve bunun sonucunda akademik performanslarının düşebileceğini göstermektedir. Araştırmalar, teknolojik bağımlılık açısından en kritik yaş grubunun 12-18 yaş arası ergenler olduğunu gösteriyor (Cömert ve Ögel, 2009; ztrk ve ark., 2007). Cömert ve Kayıran (2010), ocukların ve ergenlerin henüz bilgi teknolojisini doğru bir Şekilde kullanmaya hazır olmadıklarını ve karşılaştıkları karmaşık bilgileri nasıl değerlendireceklerini bilmediklerini savunmaktadır. İnternet, hala kimlik oluşturma sürecinde olan ergenler için önemli bir risk faktörü olarak görülebilir. Türkiye İstatistik

Kurumu'na göre 2018 yılında bilgisayar ve internet kullanım oranları sırasıyla %59 ve %72.9'dur. İnternet erişimi açısından hanelerin %83,8'inin evde internet erişimi olduğu görülmektedir (TÜİK, 2018). Okul çağındaki çocuklar ve ergenler İnternet'i yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olarak görmekte ve ergenlerin üçte birinin risk altında veya İnternet bağımlısı olduğu görülmektedir (Taylan ve Işık 2015:855). Pek çok insanın hayatının bir parçası haline gelen internetin olumlu özellikleri ve teknolojik araçların kullanılmasının yanı sıra sosyal sorunlara, bedensel ve ruhsal sağlık sorunlarına da yol açtığı açıktır. Problemlili internet kullanımının yalnızlık ve depresyon gibi problemlerle bağlantılı olabileceği fikrini destekleyen çok sayıda araştırma vardır (Amichai-Hamburger & Ben-Artzi, 2003; LaRose ve ark, 2003; Morahan-Martin ve Schumacher, 2003; Caplan, 2002; Kubeş ve ark, 2001; Morahan-Martin, 1999).

Davis (2001), problemlili internet kullanımının bir kişinin işi, okulu ve kişisel ilişkileri üzerinde olumsuz sonuçları olduğunu söylemektedir. İnternetin problemlili kullanımının birçok araştırmacının ilgisini çektiği ve bu alanda çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında problemlili internet kullanımı, siber zorbalık, akran ilişkileri, problemlili internet kullanım davranışları, anne baba tutumları, internet bağımlılığını önlemeye yönelik eğitsel müdahale gibi konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Günlü & Ceyhan, 2017; Altıntaş & Öztapak, 2016; Çelik, 2016; Bozkurt , Şahin & Zoroğlu, 2016; Siyez 2014; Zorbaz, 2014; Serin, 2012; Gökçearslan ve Günbatar, 2012; Ceyhan, 2011; Muslu& Bolışık, 2009). Çalışmalar, yalnızlık, depresyon ve düşük benlik saygısı gibi durumların İnternet bağımlılığına neden olduğunu göstermiştir. Ayrıca teknolojik bağımlılık nedeniyle sosyal çevre ile kurulan bağların zayıflığı, kişinin gerçek hayatta yetersiz sosyal destekle karşılaşmasına neden olabilmektedir (Günlü & Ceyhan, 2017).

Teknolojik bağımlılık, cep telefonları, akıllı telefon uygulamaları, dijital oyunlar, televizyon ve İnternet ve teknolojik cihazların sorumlu kullanımını içerir. Gençlerde teknoloji bağımlılığını önlemenin en önemli adımlarından birinin doğru teknolojiyi kullanma alışkanlığını geliştirmek olduğuna inanılmaktadır. Çocukların ve gençlerin teknolojik cihazlara daha kolay erişimleri vardır ve teknoloji kullanımları yetişkinlere göre daha fazladır, bu durum da sosyal kullanımla artarak bağımlılık yapmaktadır (Dinç, 2015). Çocuk ve gençlerin internet ve teknolojiyi bağımlı hale getirmeden önce önleyici tedbirlerin alınması önemli görülmekte, müdahale ve önleme programlarının hazırlanması daha önemli hale gelmektedir (Çelik, Berber, 2016). Önleyici tedbirlerin sosyal becerilerin geliştirilmesi açısından önemi düşünüldüğünde, fiziksel gelişimin önemi de göz ardı edilmemelidir. Spor, sağlıklı fiziksel gelişimi desteklemede önemli bir rol oynar. Araştırmalar, sporun öğrenme

ve sosyal uyum becerilerini geliştirmenin yanı sıra fiziksel ve psikolojik sağlığı korumada yararlı olduğunu göstermektedir (Çamlıyer, Çobanoğlu & Er, 1999). Böylelikle teknolojik araçları daha uzun süre kullanmak için sporu bırakan veya ihtiyacının altında kalan bir genç, özellikle sporun hareket faydalarından mahrum kalmaktadır (Dinç, 2015). Spor, çocukların ve ergenlerin sağlıklı gelişimi, hastalıklardan korunma ve psikososyal refah için özellikle önemli kabul edilmektedir (Alpaslan,2012).

Bu çalışmanın amacı teknoloji bağımlılığına yatkın öğrencilerde ilerde oluşması muhtemel fiziksel, ruhsal rahatsızlıklar ve sosyal becerilerindeki yetersizliklerle ilgili önleyici çalışmalar yapılması, gençlerde oluşabilecek radikalleşme ve bireyselleşmenin önüne geçilmesi, spor ve sanat etkinliklerine katılma oranlarının artırılmasıdır. Çalışma, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen ve Avrupa Birliği Bakanlığı, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı tarafından onaylanan “Erasmus + Programı Ana Eylem, Yapılandırılmış Diyalog” gençler ve karar alıcılar arasında gençlik alanında toplantılar projeleri kapsamında yürütülen “Dozunda Etkili Sağlıklı Teknoloji Kullanımı” projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ile 2018-2019 Eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen proje kapsamında 19 ilçeden 500 katılımcının proje uygulamalarından teknoloji bağımlılığını azaltma bağlamında nasıl etkilendiği incelenmiştir.

Projeler üzerinde çalışmak, öğrencilere inisiyatif almalarına, seçim yapmalarına, sorumluluk almalarına, karar vermelerine, arzu ve hedeflerine ulaşmalarına olanak tanıyan uygun bir ortam yaratır (Korkmaz & Kaptan, 2002:92). Teknoloji bağımlılığına yatkın ortaokul öğrencileri arasında bağımlılığı azaltmaya yönelik proje çalışmaları ile öğrencilerin sorumluluk almalarına ve istedikleri gibi hareket etmelerine olanak tanıyan bir ortamın oluşturulması için çalışmalar yapılmıştır. Araştıran ve soru soran nesiller yetiştiren bir okul geliştirme sürecinde, eğitim kurumları, onları öğrenen organizasyonlara dönüştürmek, eleştirel ve analitik düşünebilen insanlar yetiştirmek için eğitim projelerinden yararlanmalıdır (Arabacı& Akıllı, 2019:131-132). Bu amaçla, çalışma kapsamında katılımcı öğrencilerin, bireysel ya da grup olarak gerçekleştirdikleri çalışmaları okullarında akranlarıyla paylaşmaları hedeflenmiştir.

Topuz ve Göktaş (2015), Türk eğitim sisteminde teknolojinin daha etkin kullanımıyla ilgili olarak 1984-2013 yılları arasında yapılan projeleri analiz ettikleri çalışmasında 32 projenin bilgilerine ulaşmıştır. Topuz ve Göktaş'ın yaptığı çalışmada da vurgulandığı üzere, bu çalışmanın ileride teknolojik bağımlılık ve teknolojinin etkin kullanımı hakkında bilgi edinmek isteyen araştırmacılar için de bir kaynak olarak kullanılabilceği düşünülmektedir.

Yöntem

Dozunda Etkili Sağlıklı Teknoloji Kullanımı projesinin amacı coğrafi açıdan dezavantajlı ilçelerde bulunan 11-14 yaş arası ortaokul öğrencileri arasında teknoloji bağımlılığı riski olanlarda oluşması muhtemel sağlık sorunlarının önüne geçilmesi ve böylelikle gençlerde yoğun olarak görülen bireyselleşmenin, radikalleşmenin ve sosyal becerilerde yetersizliklerin önüne geçilerek, gençler arasında sosyal dahil edilmenin istenilen seviye çıkarılmasının yanı sıra öğrencilerin yoğun teknoloji kullanımı yerine yapabilecekleri spor ve sanat etkinlikleri konusunda bilgilendirmektir. Projenin çıkış konusu olan risk grubundaki öğrencilerin bağımlılıktan kurtulması ve sağlıklı aktivitelere yönlendirilmesi konusunda il çapında uzman ve yetkili iki kurum olan İzmir Yeşilay Şubesi ve İzmir Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü ortak olarak projeye dahil edilmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada katılımcıların teknoloji bağımlılıkları düzeyi ve sosyal becerilerindeki gelişim düzeyi, öğrencilerin teknoloji bağımlılığı durumu ve proje etkisiyle meydana gelen değişkenler açısından incelenmiştir.

Çalışmalar üç farklı aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle projenin hedefleri doğrultusunda İzmir ilinde coğrafi olarak dezavantajlı 19 ilçeden 100 okul belirlenmiştir. Bu okullarda öğrenim görmekte olan 11-14 yaş arasındaki öğrencilere amaçlı örnekleme uygun olarak, Young (1996) “*İnternet Bağımlılık Ölçeği*” uygulanmıştır. Okullarda görev yapan ve öncesinde Yeşilay tarafından verilen TBM bağımlılık eğitimi almış olan rehber öğretmenler önderliğinde internet bağımlılığına yatkın öğrenciler belirlenmiştir. Çalışmaya toplam 500 öğrenci dahil edilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında ise İzmir’de bulunan üniversitelerin Psikoloji ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümlerinde öğrenim görmekte olan ve bağımlılıkla mücadele konusunda gönüllü 40 öğrenci seçilmiştir. Oluşturulan ekibe İzmir Yeşilay Şubesi tarafından Türkiye Bağımlılıkla Mücadele (TBM) Eğitimi verilmiştir. Bu eğitimler ile projenin ilk hedefi olan teknoloji bağımlılığı riskinde olan öğrencilerin tespit edilerek ilerde kendilerinde meydana gelebilecek sağlık sorunlarının önüne geçilmesi için yapılması planlanan önleyici rehberlik çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi için temel sağlanmıştır. Belirlenen üniversite öğrencilerine Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü’nden Uzmanlar vasıtasıyla, il ve ilçelerdeki spor, sanat ve sosyal sorumluluk uygulamaları hakkında eğitim verilmiştir. Böylelikle projenin bir diğer hedefi olan teknoloji bağımlılığına yatkınlığı tespit edilen gençlerin sağlıklı bir yaşam alışkanlığı elde edebilmeleri için buldukları yerlerde ücretsiz devlet güvencesi ile yapabilecekleri spor sanat ve sosyal sorum-

luluk projeleri hakkında bilgi edinme ve bu etkinliklere katılma şansını elde edebilmeleri sağlanmıştır.

Gönüllü Psikoloji ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik öğrencilerinden oluşturulan ikişer kişilik ekipler, ilçe odak grup toplantılarını gerçekleştirmiştir. Ortaokul düzeyinde teknoloji bağımlılığına yatkın öğrencilerin bağımlılık düzeylerini azaltma, önleyici ve koruyucu önlemlerle sosyal becerilerini geliştirerek teknoloji bağımlılığı düzeylerini azaltmak ya da normal seviyelere çekmek üzere çalışmalar yer almıştır. İlçe odak grup toplantıları iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Gönüllü grup 5 gün süresince teknoloji bağımlılığına yatkın öğrencilerle bir araya gelerek spor, müzik, resim, huzur evi ziyareti gibi gönüllü çalışmalar konusunda atölye çalışmaları gerçekleştirmiştir. Grupta yer alan öğrencilerle resim, afiş, slogan çalışmaları yapılmıştır. Odak grup çalışmalarının ikinci aşamasında ise teknoloji bağımlılığına yatkın öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde “Bir günde zamanın ne kadarını teknoloji kullanımıyla (internet, telefon, tablet...) geçiriyorsun?”, “Teknoloji kullanımı dışında zamanını nasıl geçiriyorsun?”, “Teknoloji (telefon, tablet, internet... vb) dışında hayatında olmasını istediğin ne var?”, “Ders başarın nasıl? Teknolojiyi derslerinde ne kadar kullanıyorsun?”, “Teknoloji kullanımının hayatına kattığı olumlu ya da olumsuz bir şey söyleyebilir misin?” sorularına yanıt aranmıştır.

Projenin son aşamasında ise İzmir’de ulusal bir toplantı düzenlenmiştir. Toplantıya; 40 kişilik pdr-psikoloji öğrenci grubu, İzmir’deki okullardan toplam 20 öğrenci temsilcisi ve okul rehber öğretmenleri, İzmir ilindeki yasa koyucular, teknoloji bağımlılığı alanında çalışmış akademisyenler katılarak fikir alışverişinde bulunmuş, atölye çalışmalarına katılmış ve politika düzeyinde kararlar alınmıştır.

Katılımcılar

Amaçlı, örnekleme yönteminde, örnekleme dâhil edilecek birim, grup ya da kişileri, araştırmacı önceki bilgi, tecrübe ve gözlemlerinden yola çıkarak araştırmacının amacına uygun olarak kendi yargısıyla belirler (Ural, 2011). Çalışma İzmir’in 19 ilçesinde yürütülmüştür: Aliğa, Bergama, Bayındır, Beydağ, Çeşme, Dikili, Foça, Karaburun, Kemalpaşa, Kınık Kiraz, Menderes, Menemen, Ödemiş, Seferihisar, Selçuk, Tire, Torbalı, Urla. Çalışmaya her ilçeden 10 okul rastlantısal olarak seçilmiştir. 10 okulda 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri örneklem olarak belirlenmiştir. Okullarda uygulanan Young (1996) “İnternet Bağımlılık ölçeği” ölçeği ile belirlenen toplam 500 kişi çalışmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların cinsiyet, sınıf seviyesi, okul başarısı, sosyo-ekonomik durumu ve evde internet ve teknolojik araçlara erişim durumuyla ilgili bilgileri elde etmek için demografik bilgi formu kullanılmıştır. Young (1996) tarafından geliştirilen ve Fatih Bayraktar tarafından Türkçeye uyarlanan “İnternet Bağımlılık ölçeği” kullanılmıştır. Beşli likert tipinde olan ölçek, 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten 80 ve üzeri puan alanlar “İnternet bağımlısı”, 50–79 puan arası alanlar “Sınırlı Semptom gösterenler”, 50 puan ve altı alanlar “Semptom Göstermeyenler” olarak tanımlanmıştır. Likert tipi bir ölçek olan İnternet bağımlılık ölçeğinde, katılımcıların “hiç-bir zaman”, “çok az”, “arada sırada” “sık” “çok sık” ve “her zaman” seçeneklerinden birini işaretlemesi istenmiştir. Ölçeğin standardize edilmiş Alpha değeri .91, Spearman- Brown değeri .87’dir (Bayraktar, 2001).

Okullarda uygulanan ölçek sonucunda teknoloji bağımlılığı yüksek çıkan öğrencilerle gerçekleştirilen ilçe odak grup toplantılarıyla teknoloji bağımlılığı riski taşıyan bireylerde görülen fiziksel ve psikolojik rahatsızlık riskleri ve sosyal beceri yetersizlikleri konularında önleyici çalışmalar yapılmıştır. Odak grup çalışmalarında pek çok farklı alanda gençlerin ilgi ve becerilerini kullanarak ortaya bir ürün çıkarma sürecinde, uygun ilişki kurma becerilerini kullanarak sosyal bir ağın içinde yer almanın hazzının teknolojik doyumdan daha fazla olacağını fark etmeleri sağlanmıştır. Böylelikle, gençler spor, sanat ve atölye çalışmaları sayesinde teknolojinin sağlıklı kullanılması ve sosyal olarak bağ kurmanın, önümüzdeki yıllarda karşılıklarına çıkabilecek radikalleşme ve bireyselleşme sorunlarına karşı önlem alınarak, sağlıklı yaşamı tanıma ve uygulama tecrübesi edinmişlerdir.

Odak grup toplantıları öncesinde ve sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde “Bir günde zamanın ne kadarını teknoloji kullanımıyla (internet, telefon, tablet...) geçiriyorsun?”, “Teknoloji kullanımı dışında zamanını nasıl geçiriyorsun?”, “Teknoloji (telefon, tablet, internet... vb) dışında hayatında olmasını istediğin ne var?”, “Ders başarın nasıl? Teknolojiyi derslerinde ne kadar kullanıyorsun?”, “Teknoloji kullanımının hayatına kattığı olumlu ya da olumsuz bir şey söyleyebilir misin?” sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler, alt temalar olarak gruplandırılarak raporlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

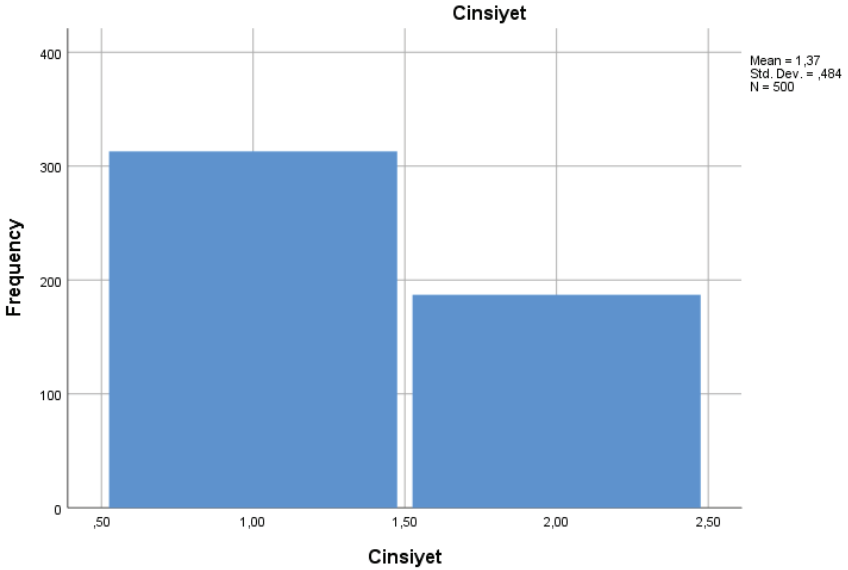
Elde edilen verilerden ortaya çıkan kavramlar doğrultusunda kodlama yapılmıştır. Verilerden elde edilen kodlar tümevarımcı analize göre ortaya çıkarılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler satır satır incelenmiş önemli olan kavramlar saptanarak kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kod listesinden kavramsal bir yapı ortaya çıkarılarak alt kategoriler ya da

alt temalar elde edilmiştir. Alt temalar arasında birbirleriyle ilişkili olanlar saptanarak temalar oluşturulmuştur.

Bulgular ve Tartışma

Görüşmeler sonucu elde edilen nitel veriler, altı ana tema doğrultusunda gruplandırılmıştır. Odak grup toplantılarına seçilen 500 katılımcının büyük çoğunluğu erkek öğrencilerden oluşmuştur. Katılımcıların cinsiyet yönünden dağılımını Tablo 1’de gösterilmiştir.

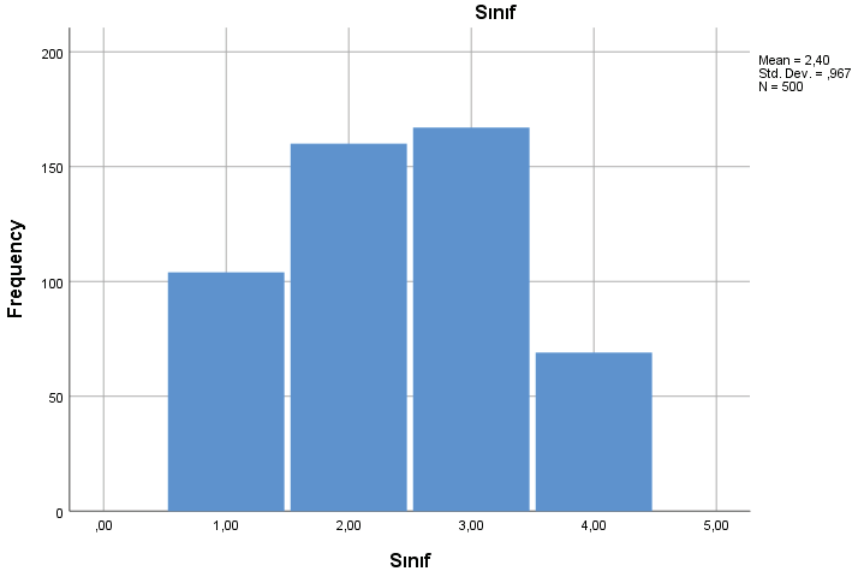
Tablo 1: Katılımcıların cinsiyete göre dağılımını gösteren tablo



Tablo 1 incelendiğinde katılımcılar arasındaki erkek öğrencilerin internet bağımlılığının, kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların, teknoloji bağımlılığı açısından sınıf seviyesine göre dağılımını gösteren bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımı



Tablo 2 incelendiğinde 5. Sınıf düzeyinde 104, 6. Sınıf düzeyinde 160, 6. Sınıf düzeyinde 167 ve 8. Sınıf düzeyinde ise 69 katılımcı yer almıştır. Teknoloji bağımlılığı açısından incelendiğinde 6 ve 7. Sınıf seviyesinde öğrencilerin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

“DES-TEK” isimli projenin hedeflerine ne ölçüde yaklaşıldığını ve öğrencilerin problemleri internet/teknoloji kullanımı düzeylerini saptamak ve yaygınlaştırma faaliyetlerinin etkinliğini ölçmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, 19 grup halinde 500 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler için “teknoloji” kavramının çoğunlukla bilgisayar oyunlarını, sosyal medyayı ve internet ortamında izlenen videoları çağrıştırdığı, televizyon başında harcanan sürenin, teknolojik bir tüketim olarak düşünülmediği görülmüştür.

Katılımcı grupların tamamında öğrencilerin teknolojiyi nasıl etkili kullanacakları ve etkili kullandıklarında hayatlarında nelerin değişebileceğini fark ettikleri görülmüştür. Birçok öğrencinin hafta sonları bir kursunun ya da etkinliğinin olduğunu bu etkinliklere ayrılan süre uzadıkça internet başında geçirilen sürenin kısaldığı görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin vakit geçirecek alternatif bir uğraşlarının olmamasının onları internete ve teknoloji bağımlılığına itmesine sebep olduğunu gösterir niteliktedir. Katılımcıların öğrencilerin teknolojiyi kontrolsüz kullanmaları sonucunda oluşabilecek durumlara dair belli bir düzeyde farkındalık sahibi oldukları söylenebilir.

Teknolojinin olumlu ve olumsuz yanlarının neler olabileceğine yönelik sorulan sorularda ise, öğrenciler çoğunlukla iletişim kurma kolaylığı açısından teknolojinin yararlı olduğunu belirtirken, olumsuz yanlar konusunda fiziksel sağlık problemleri ve ders başarılarının olumsuz etkilenmesi üzerine odaklanmışlardır. Teknolojinin bu çocuklar için özellikle sosyalleşme amacıyla kullanıldığı şeklinde bir yorum yapılabilir. Teknolojinin fiziksel sağlıkları üzerindeki etkileri konusunda bilgi sahibi olsalar da sosyal ve psikolojik anlamda doğurduğu sonuçlar üzerine bir farkındalık kazandırılmasının da önemli olduğu söylenebilir.

Yapılan görüşmeler analiz edildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Süre

Görüşmeler internet ve teknolojik aletlerin kullanım süresi açısından değerlendirildiğinde odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin zamanlarının büyük kısmını internet, telefon, tablet gibi teknolojik araçlarla geçirdiği gözlemlenmiştir. Bir günde zamanının ne kadarını teknoloji kullanımıyla (internet/telefon/ tablet vb) geçiriyorsun sorusuna 10 grup 3- 4 saat,4 grup 5-6 saat bir grup ise 11-12 saat yanıtlarını vermiştir. Başlangıçta teknoloji kullanımına harcadıkları sürenin ortalama 2-3 saat olduğunu belirten 2 grup, TV başında geçirilen zamanın da bir teknoloji kullanımı olduğunun hatırlatılmasıyla, bu sürenin 8-9 saate çıktığını ifade etmişlerdir. 3 grupta öğrencilerin teknolojiye günlük olarak ne kadar süre ayırdıklarının farkında olmadıkları görülmüştür.

Genel olarak; 19 grup ile yapılan görüşmelerde katılımcılar aşırı teknoloji kullanımına alternatif olarak sunulan oyunları faydalı bulmuşlardır. Katılımcılar, teknolojinin boş amaçlarla kullanılmaması gerektiğini söylerken 4 grupta katılımcıların günde 3-4 saat internet başında vakit geçirirken kullanım süresini yarım saate düşürdüğü görülmüştür. Ayrıca teknolojinin aşırı kullanımı sonucunda ortaya çıkabilecek fizyolojik sorunları zaten bildiklerini ve yaşadıklarını ama bunu diğer arkadaşlarının da yaşadığını görünce kullanımını azaltmaya çalışacaklarını belirtenler oldu. Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bugün teknolojiyi ne kadar nasıl iyi kullanacağımızı öğrendim, bunları öğrettiğiniz için teşekkür ederim.”

“... Artık internette çok uzun süre vakit geçirmeyeceğim”

“...Çok şey öğrendik ve ben teknoloji bağımlısı olduğumu anladım.”

“...Yoğun internet ve teknolojik araç kullanımından nasıl kaçınmam gerektiğini öğrendim”

Aile İlişkileri

İki grupta katılımcılar, ikisinde annesi ve babası telefonla ve/veya televizyonla ilgilendiği için yapacak bir şey bulamadığından, internet ve teknolojik araç kullanımına yöneldiğinden bahsetmiştir. Üç grupta ebeveynlerinin boşanmış olması nedeniyle teknolojik araçları daha yoğun kullandığını söyleyen öğrencilerin olduğu görülmüştür. 6 grup ise bilgisayar oyunu nedeniyle evde sürekli kavga ettiklerini, ellerinden alınınca çok öfkelendiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları “Annem-babam bana kızıyor, bu yüzden aramız bozulabiliyor.” ifadesini kullanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, 2 grupta çocuklarda görülen teknoloji bağımlılığı belirtilerinin ebeveynlerinde de olduğu gözlenmiştir. Çocukların ve gençlerin sağlıklı ve doyumlu yaşamalarını sağlamanın ilk basamağı aile hayatından geçtiğini, teknoloji kullanımının da beslenme, uyku, temizlik alışkanlıkları gibi ebeveynler tarafından kazandırılması, kontrol edilmesi gereken bir beceri olduğunu dünyadaki çok sayıda yayında görülmektedir. Sağlıklı ve yerinde teknoloji kullanımı için aile ve ebeveynlere yönelik politikaların geliştirilmesi bugün ve gelecekte önemli görülmektedir.

Arkadaş İlişkileri ve Sosyal Çevre Açısından

4 grupta sosyal çevreyle ilişkisi olmadığı için internet/teknolojiye yöneldiğini, bir grupta ise arkadaşlarının bilgisayar oyunları oynaması vesilesiyle bilgisayar oyunları oynamaya başladığını belirten katılımcılar olmuştur. Bu konuda verilen bazı katılımcı yanıtları şu şekildedir:

“Dışarıda oynayacak kimse kalmadı herkes bilgisayar başında.”

“Evime yakın arkadaşım yok. Evimin etrafında bana yakın daha fazla arkadaşım olsun isterdim.”

6 grupta katılımcıların teknolojinin sosyal ve psikolojik anlamda zararlı yönleriyle ilgili farkındalığa sahip olduğu fakat eylemlerini bu doğrultuda düzenlemediği görülmüştür. Örneğin sosyal medya üzerinden kurulan ilişkilerin gerçekçi ve samimi olmadığını, karşısındaki kişinin onlara kolaylıkla yalan söyleyebileceğini, kolaylıkla zorbalığa ve diğer kullanıcıların görebileceği şekilde rencide edilmeye açık olduklarını dile getirmiştir. Kendini koruma bilincinin gelişmesi iyi bir kriter olabilir ancak sosyal yaşamda çok fazla parametrenin bulunduğunu hatırlatarak özellikle ebeveynlerin yetkinliklerinin de çok önemli olduğu tespit edilmiştir.

Boş Zaman

“Teknoloji kullanımı dışında zamanını nasıl geçiriyorsun?” sorusuna 19 grubun 13’ünde katılımcılar, teknoloji kullanımlarının aşırı ol-

duğunun farkında olduklarını fakat boş vakitlerini nasıl dolduracaklarını bilemediklerini, ayrıca teknolojik aletler söz konusu olduğunda, zaman yönetimi konusunda da sıkıntı yaşadıklarını ve “sıkılmalarını engellediği için” internet/teknolojik araçlarla vakit geçirdiğini belirtmiştir. Dış mekan oyunları veya bireysel faaliyetlere ilginin az olduğu ve bu etkinliklerin teknolojiye alternatif görülmediği, tercih edilmediği söylenebilir.

Teknoloji dışında hayatında olmasını istediğin ne var ?” sorusuna ise 10 gruptan katılımcılar aile bireylerinin, arkadaşlarının ve hayvanların yaşamlarında olmasını arzu ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu anlamda düşünüldüğünde, çocukların teknoloji ile olan ilişkilerinin yerine koyulabilecek diğer ilişki türlerinin (aile ilişkileri, akraba ilişkileri ve hayvanlarla kurdukları ilişkiler) oldukça önemli olduğu ve çocuklara bu noktalarda çevre tarafından destek verilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu süreçteki en önemli noktanın, teknoloji kullanımının oranında azalma sonucu artan vakti ; spor ve sanat gibi etkinliklerle doldurabilmek olduğu görülmüştür. 11 grupta katılımcılar aile, akraba ve arkadaşları ile daha fazla vakit geçirmek istediklerini ifade etmiş ve süreç içinde yaptıkları aktiviteleri aileleri ve arkadaşlarına da öğretmek birlikte zaman geçirmek için kullanacaklarını söylemiştir. Çocuklar, teknoloji kullanımı dışında zamanlarını bisiklete binmek, futbol ve basketbol oynamak gibi aktiviteler ile geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda düşünüldüğünde, proje boyunca çocuklarla oynanan farklı oyunlar, onlara alternatif bir seçenek oluşturmuştur.

Akademik Başarı

Katılımcıların akademik başarıları değerlendirildiğinde ise iki grupta derslerin bir an önce bitmesini ve eve gidip oyun oynamak isteyenlerin sayısının fazla olduğu görülmüştür. 4 gruptaki katılımcıların bir kısmının sosyal medyada fazla zaman geçirdiği, oyun oynadığı ve akademik başarıdan ziyade oyunu önemsedikleri görülmüştür. Katılımcılara ders başarıları ve teknolojiyi derslerde kullanma durumları sorulduğunda ise 5 gruptan bazı katılımcılar yalnızca konu ilgisini çektiğini zaman ödev araştırmaları için kullandığını belirtmiştir. Öğrenciler, teknoloji başında harcadıkları zamanla ters orantılı olarak, dersleri konusunda daha az sıklıkla teknolojiyi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Teknolojinin doğru ve gerektiği şekilde kullanımı konusunda bir bilgi eksikliği yaşandığı yorumu yapılabilir.

Sağlık

Katılımcıların problemleri internet ve teknolojik araç kullanımı sonucu herhangi bir sağlık sorunu yaşayıp yaşamadığı sorulduğunda ise 19 grubun 12’si göz problemlerinin yanısıra baş, boyun ve sırt ağrısı yaşadıkları, bilgisayar başında sürekli yenen atıştırmalıklar ve düzensiz beslenme

nedeniyle kilo aldıklarını belirtmiştir. 2 gruptaki katılımcılardan internet olmadığı zaman sinirlendiğini, huzursuz hissettiğini ve sıkıldığını söyleyenler olmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bu projedeki çalışmaların ve bulguların derlenmesi, teknoloji bağımlılığı artıkça ergenlerin sosyalleşme ve işbirliğine dayalı öğrenme açısından zayıf oldukları görülmektedir. Sonuç olarak gençlerin teknoloji ile sağlıklı, bağımlılık yapmayan ilişkiler geliştirmesi beklenir ve istenirse teknoloji bağımlılığına neden olan risk faktörleri ortadan kaldırılmalıdır. Bu risk faktörlerinden en önemlisi, gençlerin enerjilerini sağlıklı bir şekilde tüketmeleri, kendilerini ifade etmeleri ve akranlarıyla iletişim kurabilmeleri için gerekece ve fırsat eksikliğidir (Dinç,2015).

Yapılan odak grup toplantılarına katılan ve teknoloji bağımlılığı riski olan öğrenciler açısından çalışma değerlendirildiğinde öz değer ve öz saygı düzeylerinin geliştiği, yapılan resim, slogan, afiş çalışmalarıyla yaratıcılıklarının ve işbirlikli çalışma becerilerinin ve problem çözme becerilerinin gelişme gösterdiği görülmüştür. Projede yapılan uygulamaların katılımcılar üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öncelikli olarak 19 grup ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde 4 grupta 3-4 saat olan internet kullanım süresinin yarım saate düştüğü gözlemlenmiştir. İlçe odak grup toplantılarıyla öğrencilerin sosyal etkileşimlerini arttıran sosyal beceriler eğitiminin etkili olduğu görülmüştür. Bu proje çalışması sürecinde katılımcıların dijital ve yapay bir ortamda haberleşmek, konuşmak, paylaşmak ya da var olmak yerine, yüz yüze olan etkileşimleri seçme ve bunlara daha çok değer verme yoluna gittikleri görülmüştür. Bu durum benzer çalışmalarda da aynı biçimde sonuçlanmıştır.(Chaiudom, 2006).

Çalışmaya katılan öğrencilerin kendi okullarında gerçekleştirmiş olduğu teknoloji bağımlılığı panoları, bilgilendirme toplantıları ile projenin yalnızca katılımcı öğrenciler için değil aynı zamanda teknoloji bağımlılığına yatkın diğer adaylar için de etkili olduğu ve işbirliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturduğu söylenebilir. Çalışmada yer alan katılımcıların sosyal becerilerindeki farklılaşmalar, yapılan başka araştırmalarda da görülmektedir. Butraprom (2002) yaptığı çalışmada yalnızlık hissi çeken ergenlerin, yalnızlıklarını paylaşma ve azaltma noktasında, internet yerine akranlarına ya da yetişkinlerle olan ilişkilere başvurmasının sosyal beceriler eğitimi ile daha mümkün olduğunu göstermiştir. Bu bulgu diğer çalışmalar tarafından da doğrulanmıştır (Engelberg & Sjöberg, 2007; Lily, Shahraray ve Moradi, 2008).

Çağımızda ergenlerin gelişim evreleri ve yoğun teknoloji gereksinimleri dikkate alınarak, bağımlılık sağlanmadan önce ortaya çıkabilecek risk faktörlerinin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Aynı zamanda okul

ortamı ve sosyal çevredeki yerler gençlerin yaşına ve ilgi alanlarına göre düzenlenmelidir. Bu aşamada ailelerin ve diğer tüm ilgili kurumların birlikte çalıştığı gerçekçi eylem planları geliştirilmelidir.

Ayrıca çalışma sonuçları değerlendirildiğinde benzer çalışmaların multidisipliner olarak yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çocuk ve ergenlerin teknoloji bağımlılığı sadece sosyal izolasyona neden olmamakta beraberinde ciddi patolojik sonuçlar da verebilmektedir. Günümüzde teknoloji bağımlılığı, ekran bağımlılığı en büyük sorun alanlarından biri olarak görölmektedir. Yalnızca çocuklar, ergenler, aileler ve öğretmenler değil aynı zamanda okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul müdürleri, bu tür proje uygulamaları ve farkındalık çalışmalarının düzenlenmesi böylelikle okul idaresinden öğretmenlere ve öğrencilere, öğrenciler aracılığı ile de ailelere ulaşmak daha etkili olacaktır. Çocuklarda ve ergenlerde görölen teknoloji bağımlılığının tek sorumluluğunu öğrencilere bırakmak yerine okul yöneticileri, öğretmenler ve ailelerin de aktif rol alabileceği platformlar sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Altıntaş, S , Öztapak, M . (2016). Ortaokul öğrencilerinin problemlı internet kullanımları ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama* , 7 (13) , 109-12 .
- Bayraktar, F. (2001). *İnternet Kullanımının Ergen Gelişimdeki Rolü. (Doktora tezi, Ege Üniversitesi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.*
- Berber Çelik, Ç. (2016). İnternet Bağımlılığı Eğilimini Azaltmada Eğıtsel Bir Müdahale. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3, 165–186.
- Bolışık, B. ve Muslu, K. G. (2009). Çocuk ve gençlerde internet kullanımını. *TAF PrevMedBull*, 8(5), 445-450
- Bozkurt, H., Şahin, S. ve Zoroğlu, S., (2016), İnternet bağımlılığı: güncel bir gözden geçirme. *Journal of Contemporary Medicine*, 6(3), 235-247
- Caplan, S. E. (2002). Problematic İnternet Use And Psychosocial Well-Being: Development Of A Theory-Based Cognitive-Behavioral Measurement Instrument, *Computers in Human Behavior*, 18, 553-75.
- Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic internet use. *The Journal of Communication*, 55(4), 736.
- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut : “internet bağımlılığı” *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 22, Sayfa : 83-98*
- Ceyhan, A. (2011). Ergenlerin Problemlı İnternet Kullanım Düzeylerinin Yordayıcıları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 8(2), 85-94.
- Davis, R. A. (2001). A Cognitive-Behavioral Model Of Pathological İnternet Use. *Computers in Human Behavior*, 17, 187-195.
- Dinç, M. (2010). *İnternet Bağımlılığı. İstanbul: Ferfir Yayınları.*
- Dinç, M. (2015). Teknoloji Bağımlılığı ve Gençlik *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3): 31-65
- Esen, E. ve Siyez, D. (2011). Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psiko-Sosyal Değişkenlerin İncelenmesi. *Türk PDR Dergisi*, 4(36), 127-138.
- Er G, Çamlıyer H, Çobanoğlu G, Er N. (1999) Spor Etkinliklerinin Çocuk Ve Ergenlerde Davranış Ve Sosyal Gelişim Üzerine Etkileri. *BESBD 1999*; 3: 29–38.
- Gökçearslan, Ş. ve Günbatar, M. S. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 10-24.
- Griffiths, M. (1999). Internet Addiction: Factor Fiction? *The Psychologist*, 12(5), 246-250.
- Çeviren: Psk. Kazım Alat, İnternet Bağımlılığı: Gerçek mi? Kurgu mu?, Türk Psikoloji Bülteni ISSN: 1300-7408.

- Günlü, A. & Ceyhan, A. A. (2017). Ergenlerde İnternet Ve Problemli İnternet Kullanım Davranışının İncelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4, 75–117.
- Korkmaz, H., ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20(20),193-200.
- Korkmaz H., Kaptan F. (2002) Fen Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22:91-97
- Köroğlu, G., Öztürk, Ö., Telliöğlu, N., Genç, Y., Mırsal, H. ve Beyazyürek, M. (2006). Problemli İnternet Kullanımıyla Başvuran İki Uçlu Bir Hasta Nedeniyle Psikiyatrik Ek Tanı Tartışması: Olgu sunumu. *Bağımlılık Dergisi*, 7(3), 150-154.
- Serin, Hüseyin (2012)*Ergenlerde Siber Zorbalık/Siber Mağduriyet Yaşantıları Ve Bu Davranışlara İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri*, İstanbul Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Siyez, D. M. (2014). Lise öğrencilerinde problemli internet kullanımının yordayıcıları olarak heyecan arama ve cinsiyet. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 1(1), 63–97.
- Tarı Cömert, I. ve Ögel, K. (2009). İstanbul Örnekleminde İnternet Ve Bilgisayar Bağımlılığının Yaygınlığı Ve Farklı Etkenlerle İlişkisi. *Türkiye Klinikleri Adli Tıp Dergisi*, 6(1), 9-16.
- Tarı Cömert, I. ve Kayıran, S. M. (2010). Çocuk Ve Ergenlerde İnternet Kullanımı. *Çocuk Dergisi*, 10(4), 166-170.
- Topuz, A.C, Gökaş, Y (2015) Türk Eğitim Sisteminde Teknolojinin Etkin Kullanımı İçin Yapılan Projeler: 1984-2013 Dönemi , *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, Cilt:8 Sayı:22, ss:99-110
- TUİK, 2018. (<https://www.guvenliweb.org.tr/haber-detay/turkiyenin-internet-kullanim-aliskanliklari-tuik-2018> erişim tarihi: 25.03.2020)
- Young, K. S. (1996). PsychologyOf ComputerUse: XL. AddictiveUse Of The İnternet: A Case That Breaks TheStereotype. *PsychologicalReports*, 79, 899-902.
- Zorbaz, O , Dost, M . (2014). Lise Öğrencilerinin Problemli İnternet Kullanımının Cinsiyet, Sosyal Kaygı ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 29 (29-1) , 298-310 .

Bölüm 6

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE 4MAT ÖĞRETİM MODELİNİN UYGULANMASI¹



Handan BÜLBÜL²

1 Bu çalışma Prof. Dr. Vedat ÖZSOY danışmanlığında yapılmış olan “Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi İki Boyutlu Sanat Atölye Dersinde 4MAT Öğretim Modelinin Uygulanabilirliği” başlıklı doktora tezinin bir bölümünden kısmi olarak güncellenerek üretilmiştir.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, handan.bulbul@giresun.edu.tr

1. GİRİŞ

Toplumların oluşturduğu ekonomik, sosyal, siyasal ve dinsel ilişkiler sonucu ürettiği bilgi, beceri ve özelliklerin bütünü olan kültürün kuşaktan kuşağa aktarılması, dönüştürülmesi ve çoğaltılması eğitimle mümkündür. Erden ve Akman'a göre (2000, s. 14) eğitimin temel işlevi, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda bireyde planlı olarak davranış değişikliği yapabilecek yasa ve ilkeleri bularak etkili teknikleri geliştirmeye çalışmaktır. Eğitimin en önemli bileşenlerinden biri olan ğretim ise belirli bir öğrenen grubu için belirli bir ortamda öğrenmenin gerçekleşmesine rehberlik eden ve planlı olarak gerçekleştirilen etkinliklerden oluşan bir süreçtir.

Yaşamsal her alandaki değişim ve gelişimin temel unsuru, insanın öğrenme yetisidir. Bu yetinin ne olduğu ve nasıl oluştuğunun araştırılması bilim insanlarınca merak edilen konuların baş sıralarında yer almakta, Wund'dan bu yana özellikle psikoloji alanında yapılan araştırmalar öğrenmeyi açıklamaya yönelik yeni perspektifler sunmaktadır. Öğrenmeyle ilgili yapılan tanımlar çeşitlilik göstermekle birlikte, bu tanımların neredeyse tümü davranışı ve bilişselci yaklaşımlar temeli üzerinde biçimlenmektedir.

Öğrenmeyi, yaşantılar sonucu oluşan, gözlemlenebilir kalıcı izli davranış değişikliği olarak açıklayan davranışci yaklaşım göre öğrenme, uyarın-tepki bağında gerçekleşmektedir. Bunun sonucu olarak da davranışlardaki değişimler ve bu değişimleri oluşturan tepkilere odaklanır (Bacanlı, 1999, s. 116; Erden ve Akman, 2001, s. 128). Bilişsel yaklaşım ise, davranışci yaklaşımı uyarıcı ve davranış arasındaki karmaşık içsel süreçleri ihmal etmesi noktasında eleştirir (Açıkgoz n, 2005, s. 9; Sannemoğlu, 2000, s. 269). Öğrenmeyi, doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreç olarak tanımlayan bilişselci yaklaşımın davranışci yaklaşımla görüş ortaklığı olan noktaları ise öğrenmenin; kalıcı oluşu, yaşantı ürünü olarak kişide değişim yaratması ile öğrenmenin çevresel ve ğrenenden kaynaklanan içsel özelliklerden etkilenmesidir. Bilişselci kuramın, davranışı öğrenmenin kendisi değil sonucu olarak nitelendirmesi, öğrenmeyi öğrenin etkin olduğu bir süreç olarak görmesi ise ayrıldığı noktalardır (Reece ve Walker, 1994, s. 92-95; Saban 2002, s. 140-178).

Genel anlamda bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliği olarak tanımlanan öğrenmenin özelliklerini ve sonuçlarını açıklayan davranışci ve bilişselci yaklaşımlara, bazı araştırmalar duyuşsal ve nörofizyolojik kuramları da eklemektedir. Davranışci kuramlar, öğrenmenin tepkisel sonuçları, bilişsel kuramlar zihinsel sonuçlarıyla ilgilenirken duyuşsal kuramlar, öğrenmenin benlik ve ahlak gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenirler (zden 2006, s. 46).

Beyin temelli öğrenme kuramı olarak bilinen nörofizyolojik kuram ise öğrenmeyi, fiziksel uyarımlar sonucu beyinde oluşan biyokimyasal değişimler olarak açıklar (Caine ve Caine, 2002, s. 88; Duman, 2007, s. 65). Kurama göre, karşılaşılan her yeni uyarıcı, deneyim ve davranış beyinde yeni ağlar kurmaktadır. Öğrenme de kurulan her yeni ağla gerçekleşmektedir (Jensen, 2006, s. 13).

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair yanıtlar vermeye çalışan beyin araştırmalarının en öne çıkan sonuçlarından biri, beyin sağ ve sol yarıküre baskınlığına dayalı olarak gerçekleşen öğrenme tercihidir. Bu bulgu sonraları bir adım daha ötelenerek beyin dört çeyrek yapıdan oluştuğuna dair fikirlerin geliştirilmesinin dayanağını oluşturur (Denison ve Kirk, 1990, s. 9-17; San, 2004, s.126-136). Öğrenmeye ilişkin bilişsel yaklaşımın yol göstericiliği beyin araştırmalarıyla birleşerek öğrenen özelliklerine odaklanılmasını sağlamıştır. Beynin düşünme ve öğrenme alışkanlıklarının bireyden bireye farklılaştığına yönelik görüşler, öğrenme stilleri kavramına geçerlilik kazandırmış ve öğrenme stilleri üzerinde çalışılmaya değer bir alan olarak görülmüştür.

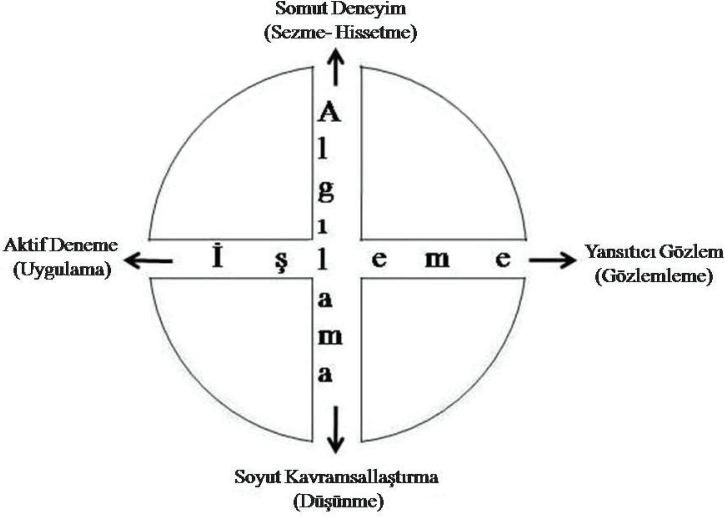
Öğrenenin, öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümü olarak kabul edilen öğrenme stilleri, 1940'lı yıllardan günümüze kadar pek çok psikolog ve eğitim bilimcilerin araştırmalarına konu olmuştur (Erden ve Altun, 2006, s. 21). Öğrenme ortamındaki ihtiyaçlar, motivasyon, tutumlar ve beklentiler ile ilgili önemli göstergelerden biri olarak kabul edilen öğrenme stilleri, öğrenmenin farklı düzeylerde gerçekleşmesinin tek etkeni olmasa da, öğretme öğrenme sürecinin en önemli bileşenlerinden kabul edilmektedir (O'Banion, 1997, s. 13). Öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların temelini Carl Jung'un Kişilik Tipleri Kuramı'na dayanmaktadır (Ekici, 2003, s. 15; Keefe ve Ferrell, 1990, s. 57). Ancak Kolb'un geliştirdiği *Deneyimsel Öğrenme Kuramı*'nın bir uzantısı olarak ortaya koyduğu öğrenme stilleri sınıflaması alanyazınında ayrıcalıklı bir yere sahiptir (Loo, 2002, s. 25). Kuramın temeli, Lewin, Dewey ve Piaget'nin öğrenme kuramlarına dayanmaktadır (Kolb, 1984, s. 20). Lewin, öğrenmeyi, değişim ve gelişim üzerine kurulu ve bunların birbirini izlediği süreçler olarak açıklamaktadır. Sürecin başlangıç noktası *şimdi ve burada*, yaşantısı ile başlamakta, bu deneyim süresince gözlemler ile ilgili çeşitli veriler elde edilmekte, bu verilerin çözümlenmesi ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda yeni yaşantılar seçmekte ve davranış değişiklikleri oluşmaktadır. Öğrenmeyi dört basamakta gerçekleşen bir döngü olarak ele alan Lewin'in işaret ettiği bu döngüde; somut yaşantılar gözlemlerin, gözlemler de soyut kavramların temelini oluşturmaktadır. Öğrenilen kavramların yeni durumlarda kullanılması ise bireyin yeni yaşantılar edinmesine hizmet etmektedir (Healy ve Jenkins, 2000, s.186). Dewey, öğrenen bireylerin yaşadıkları çevre ve toplumla olan ilişkileri üzerinde durarak, öğrenmeyi deneyim ve yaşan-

tının yeniden yaratılması olarak açıklar (Özsoy, 2003, s. 85). Kavramlar ile yaşantıların ve gözlemler ile davranışların iç içe olduğunu, bu nedenle, öğrenmenin; güdü, gözlem, bilgi ve karar olmak üzere dört basamaktan oluşan bir döngü ile gerçekleştiğini savunur. Yaşantılar bireyde içsel tepkiler oluşturmakta, çevrenin gözlenmesiyle bilgi edinilmekte, edinilen bu bilgiler bireyin karar aşamasına gelmesini sağlamaktadır. Edinilen yeni düşünceler bireyde tekrar içsel tepki yaratmakta ve öğrenme döngüsüne süreklilik kazandırmaktadır (Kolb, 1984, s. 22-23). Piaget'ye göre, kalıtım, deneyimler ve çevre etkileşimi ile gerçekleşen öğrenme (Sanemoğlu, 2000, s. 39); kavramların yaşamdaki deneyimler içine yerleştirilmesi ve deneyimlerin de kavramlar içerisinde özümlemesi süreçlerinin karşılıklı etkileşimleridir. Bu iki süreç zihinsel uyum sayesinde dengelenme yaparak öğrenme sağlanmaktadır (Kolb, 1984, s. 24). Ancak bu etkileşim sırasında, yani yeni bilgiler edinildiğinde zihindeki denge bozulur. Bunun sonucu olarak birey yeni bilgi karşısında gelişimini sürdürerek tekrar dengeleme yapar ve öğrenme denge- dengesizlik ve yeniden denge şeklinde sürekli bir döngü oluşturur (Bacanlı, 1999, s. 48-49; Hergenmann ve Olson, 1997, s. 282).

Kolb, (1984, s. 25-30), bireylerin yaşadıkları çevrenin doğal bir sonucu olarak somut bazı deneyimlere sahip olduklarını ve deneyimleri farklı biçimlerde gözlemleyerek yansıttıklarını belirtir. Bu yansıtıcı gözlemler, soyut kavramsallaştırmalar yapılmasında, ilke ve genellemelerin oluşmasında etkili olmaktadır. Sonuçta bireyler, söz konusu genellemeleri daha sonraki etkinliklerde ve ileri düzeydeki öğrenmelerinde bir rehber olarak kullanmaktadır. Böylece bu süreç bir döngü biçiminde devam ederek yeni deneyimler kazanılmakta ve bu deneyimler daha sonraki öğrenmelerde rehber olmaktadır. Lewin, Dewey ve Piaget'nin kuramlarının temeli üzerine konumlanan deneyimsel öğrenme kuramında; öğrenme biçimleri dört aşamada oluşan döngüsel bir süreçtir. Birbirini izleyen bu aşamalar; somut yaşantı (SY)- yansıtıcı gözlem (YG)- soyut kavramsallaştırma (SK)- aktif deneme (AD) olarak tanımlanır. Öğrenme stilleri de bu dört öğrenme yeteneğine göre belirlenir. Bu dört temel öğrenme biçimlerinin bileşkeleri ise öğrenme stili olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, kavrama ve dönüştürme arasındaki açılar ile oluşan dört çeyreğin her biri bir öğrenme stilini ortaya koymaktadır (Cullingford, 1990, s. 198). Değiştiren, özümseyen ayırıştırıcı, yerleştiren öğrenme stili olmak üzere dört farklı öğrenme stiline bireyler, bilgiyi birbirinde farklı yollarla kavrayıp ve dönüştürüp öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler (Kolb, 1984, s. 77-78).

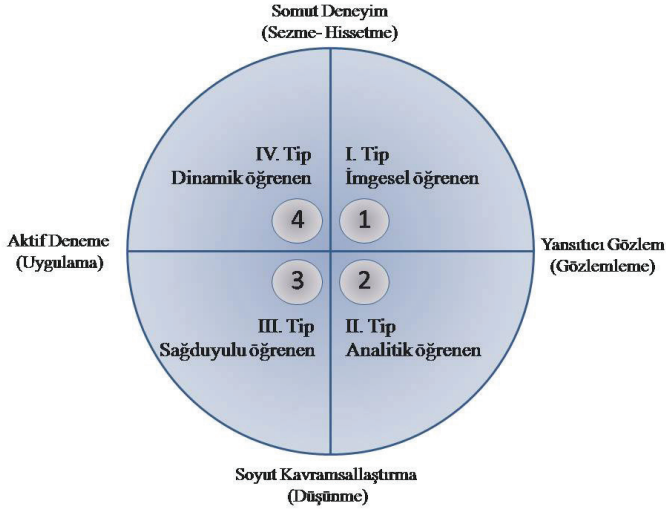
McCarthy öğrenme stili modeli ise birçok öğrenme stilleri sınıflandırmalarından etkilenmekle birlikte, esas dayanağını Kolb'ün deneyimsel öğrenme teorisinden almaktadır. McCarthy de öğrenme stilleri sınıflandırmasında Kolb'ün öğrenme yollarını kullanır. Mc Carthy öğrenme stili

modelinde de öğrenmede temel iki boyut vardır. Bunlardan bilgiyi alma boyutunu Kolb, *kavrama*, McCarthy, *algılama* olarak, bilginin örgütlenmesini boyutunu ise Kolb, *dönüştürme*, McCarthy de *işleme* olarak tanımlamıştır. Şekil 1’de McCarthy öğrenme stili modelindeki bilginin algılanma ve işlenme boyutları yer almaktadır.



Şekil 1. McCarthy öğrenme stilleri modelinde bilginin algılanma ve işlenme boyutları (McCarthy, 2000, s. 41)

McCarthy (2000, s. 34-37), bireylerin bilgiyi algılamalarının döngünün dikey ekseninde bulunan somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma yetenekleriyle ilgili olduğunu belirtmektedir. Mc Carthy de Kolb’e benzer şekilde, öğrenme yollarını kullanma tercihine bağlı olarak öğrenme stillerini dört grupta sınıflandırır. Kolbu’nun, *değiştiren, özümseyen, ayrıştıran, yerleştiren* şeklinde betimlediği sınıflandırma, Mc Carthy öğrenme stilleri sınıflandırmasında; *imgesel öğrenen (I. tip), analitik öğrenen (II. tip), sağduyulu öğrenen (III. tip), dinamik öğrenen (IV. tip)* olarak tanımlanır (Mc Carthy, 1982). Mc Carthy öğrenme stilleri sınıflandırması Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Mc Carthy öğrenme stilleri sınıflandırması (Mc Carthy, 1987, s. 50)

1) İmgesel (1.Tip) Öğrenenler: Bu öğrenme stiline sahip bireyler, bilgiyi somut yaşantı yoluyla algırlarlar, yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. Hayal gücünü kullanarak, fikirleri dinleyerek ve birbiriyle paylaşarak öğrenmeyi tercih ederler. Problemlerini düşünerek ve sonra başkaları ile tartışarak çözerler. Okul onlar için çok ilgi çekici gelen bireysel konulardan uzak ve ilişkisizdir. Bu nedenle, okullarda verilen eğitimin içeriği ile büyüme ve kendi dünyalarını anlama gereksinimini bağdaştırma konusunda güçlük çekerler. Öğrenme sürecinde bu bireyler “neden?” sorusuna yanıt ararlar (McCarthy, 1982, s. 20).

2) Analitik (2. Tip) Öğrenenler: Bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılayıp yansıtıcı gözlem yoluyla işleme bu tipte yer alan bireylerin kullandıkları öğrenme yollarıdır. Gözlemleri bildikleriyle bütünleştirerek kuram ve teoriler oluştururlar. Uzmanların ne düşündüklerini bilme gereksinimi duyarlar. Geleneksel sınıflardan hoşlandıkları için okullar bu tip öğrenciler için idealdir. Fikirleri büyüleyici bulurlar. Onlar için bilginin kesin olması gerekir. Bu nedenle öznel değerlendirmelerden hoşlanmazlar. Öğrenmede “ne?” sorusu onlar için önemli olduğundan öğrenecekleri şeyin ne olduğunu bilmek isterler (McCarthy, 1987, s. 39).

3) Sağduyulu (3. Tip) Öğrenenler: Bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılayıp aktif yaşantı yoluyla işleme tercihinde bulunan bu bireylerin en belirgin özellikleri; karşılaştıkları şeyin kullanılabilirliğini değerlendirmeleridir. Faydaya ve sonuca ulaşmaya önem verirler. Kuram ve uygulamayı bütünleştirirler. Deneme yaparlar ve yaptıkları denemeler üzerinde

fikir yürütürler. Nesnelere, formüllerin nasıl çalıştığını bilmek isterler. Öğrenmede “nasıl?” sorusuna yanıt arayan bu bireyler, uygulama yapabilecekleri yaşantılara ihtiyaç duyarlar (McCarthy, 1990, s. 32).

4. Dinamik (4. Tip) Öğrenenler: Bilgiyi somut yaşantı yoluyla algırlarlar ve aktif yaşantı yoluyla işleyen bu tip öğrenme stiline göre bireyler, yaşantı ve uygulamayı bütünleştirirler. Deneme-yanılma yoluyla öğrenirler. Kendi kendilerine keşfetme özelliklerine güvenirlere. Karmaşık durumlarda, sentezlemede başarılıdırler. Diğer insanlarla rahatça anlaşabilirler, kolay iletişim kurabilirler. Risk almaktan hoşlanırlar. Ne olduğunu anlayarak ve kendilerinden bir şeyler ilave ederek olguları zenginleştirirler. Öğrenme sürecinde “eğer?” sorusuna yanıt arayıp nesnelere, formüllerle neler yapabileceğini bilmek isterler (McCarthy, 2000, s. 45).

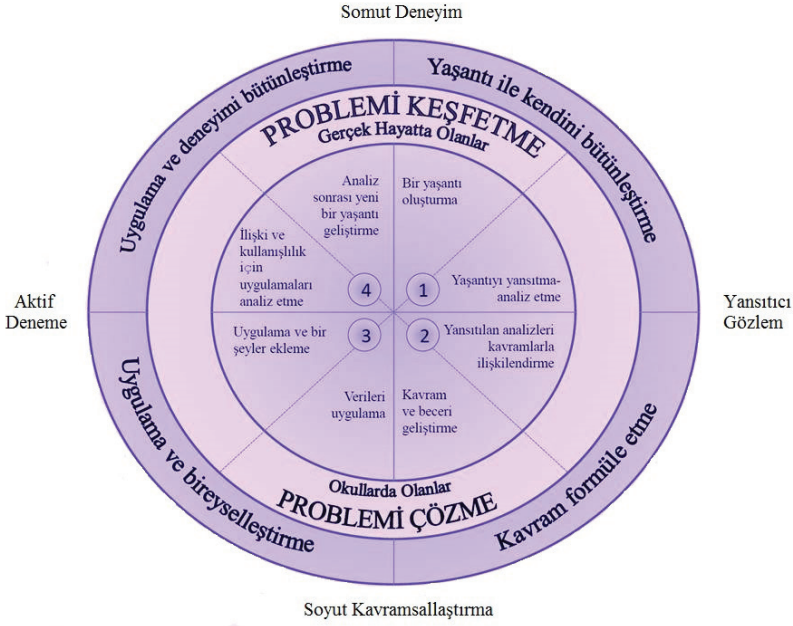
2. 4MAT ÖĞRETİM MODELİ

4MAT (4 Mode Applications Techniques) öğretim modeli McCarty tarafından geliştirilen bireysel öğrenme stilleri ve beyin baskınlığı tercihlerinden yararlanan sekiz adımlı bir öğrenme döngüsüdür. 4MAT öğretim modelinde oluşmasında beyin yarımküre baskınlıklarına dayalı araştırmalar öğrenme stillerine yönelik araştırmalar kadar etkili olmuştur. McCarthy (1987, s. 75) nörolojik araştırma sonuçlarına dayanarak her iki yarımküreye ilişkin işlevlerin bir arada kullanıldığı öğrenme ortamı oluşturulmasını savunur. Çünkü her iki yarımküre işlevsel yönden farklılık göstermektedir ve bunların birbiriyle etkileşimi beynin bütününe kullanımına olanak verecek, böylelikle de öğrencilerin esnek ve akılcı bireyler olmaları sağlanabilir (Ornstein ve Thomas, 1984 Aktaran Özden, 2006, s. 77).

McCarthy (1990, s. 31) her bireyin temel öğrenme stillerine ve yarımküre baskınlığına sahip olduklarını, bu tercihlerini geliştirebilmek için de pek çok öğretim tekniklerinin kullanılmasını gerektiğini ifade etmektedir. Her iki yarımküre anatomik olarak birbirinin simetrisi olmakla birlikte, yetenekleri ve organizasyonları bakımından birbirinin aynısı değildirler. İnsanların karmaşık zihinsel işlevleri ve davranışları sağ ve sol yarımküre arasında asimetrik olarak bölünmüştür (Duman, 2007, s. 110-111). Her bireyde sağ ya da sol yarımküre baskınlığı söz konusudur. Ancak, karmaşık zihinsel işlevlerin zenginleştirilmesi için kişinin baskın yarımküresi ile diğeri arasında etkileşimin sağlanması gereklilik göstermektedir (Boydak, 2004, s. 91; Caine ve Caine, 2002, s. 36).

4MAT öğrenme döngüsü; öğretmenlerin kavramsal hedeflerini oluşturmalarını, öğrencilerdeki farklılıklara saygı duyulmasına yardımcı olan sınıf atmosferini yaratmalarını, kavramların özüne götüren temel soruları hazırlamalarını ve çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanmalarını gerektiren bütün bir öğrenme döngüsünü ortaya koymaları üzerine kurulu-

dur (McCarthy, 2000, s. 123). Döngünün her çeyreği ve bu çeyreklerdeki sağ ve sol yarımküre baskınlığına uygun öğretim teknikleri Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. 4MAT öğrenme döngüsü (Morris ve McCarthy, 1990, s. 200)

Şekil 3'te de görüldüğü gibi birinci çeyrekte somut bir yaşantı ile kendini bütünleştirme, ikinci çeyrekte bütünleştirilen bu somut yaşantıyı içeren kavramları formüle etme söz konusudur. Üçüncü çeyrek, öğrenilen kavramlara yönelik uygulamalar yaparak öğrenilenlerin bireyselleştirilmesini, dördüncü çeyrek de önceki üç çeyrekteki deneyimlerin bütünleştirilmesini içermektedir.

3. 4MAT ÖĞRETİM MODELİNDE ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

4MAT öğretim modelinde öğrenme- öğretim süreci, dört tip öğrenme stiline sahip öğrencilere uygun dört çeyrek aşama ve bu aşamaların sağ ve sol yarımküre baskınlığına uygun öğretim tekniklerini içeren sekiz adımda gerçekleşen bir döngüyle gerçekleşmektedir.

Birinci çeyrekte (*motivasyon*) bilginin algılanması, sezerek/hissederek somut deneyimle, işlenmesi izleyerek /yansıtılarak yansıtıcı gözlemlerle gerçekleşmektedir. Bu çeyrek imgesel öğrenenler (1. Tip) için en uygundur. İkinci çeyrek (*kavram geliştirme*), bireyin kavramı formüle edebildiği,

kavramın öğrenildiği çeyrektir. Bu çeyrek analitik (2. Tip) öğrenme stiline sahip öğrencilere uygundur ve bu çeyrekte yansıtıcı gözlemden soyut kavramsallaştırmaya uzanan bir öğrenme vardır. Üçüncü çeyrek (*uygulama*), öğrenilen kavramların uygulamasının yapıldığı ve öğretim bireyselleştirdiği çeyrektir ve sağduyulu (3. Tip) öğrenenler için en uygun yerdir. Soyut kavramsallaştırmadan aktif yaşantıya doğru bir öğrenme süreci gerçekleştirilir. Dördüncü çeyrek (*yeni uygulamalara yönelme*) ise uygulama ve deneyimin bütünleştirildiği yerdir. Dinamik (4.Tip) öğrenenler için en uygun olan bu çeyrekte öğrenme, aktif deneme ve somut deneyim arasındadır. Burada öğrenciler somut deneyimle bilgiyi algılayıp aktif deneme ile işlemektedirler. Son çeyrek olan dördüncü çeyreğin tamamlanmasıyla tekrar başa dönülerek yeni öğrenmeler başlamaktadır (McCarthy, 1987, s. 92-116).

Sağ ve sol yarımküre baskınlığına göre tasarlanan sekiz adımda gerçekleşen 4MAT öğrenme döngüsü, her bir adıma uygun öğretim teknikleriyle birlikte aşağıda verilmiştir.

1. Adım: Bu adımda öğretmen öğrencilere bir yaşantı sunar. Bu adım imgesel (1. Tip) sağ yarımküre baskınlığında öğrenenler için en uygun adımdır. Burada öğretmenin rolü motive etmektir. Öğretmenin daha aktif olduğu bu adımda öğrencilerin sorgulama yapmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler gruplara ayrılır ve bu grupların her birine yaşantı yaprakları dağıtılır. Yaşantı yapraklarında derste yapılması gerekenler ile ilgili planlar, görevler verilir (McCarthy, 1987, s. 96). Bu adımda öğretmenin en belirgin davranışı öğrenciler ile öğrenilecek kavram arasında bir bağ kurmasıdır. Bunun için kavram günlük yaşantılarıyla ilişkilendirir, ancak bu ilişkinin nasıl olduğunu öğrencilerine söylemez, öğrencilerin kendi kendilerine görebileceklerini sağlayıcı bir yaşantı oluşturur. Birinci adım “neden?” sorusuna yanıt arandığı yerdir (McCarthy, 2000, s. 144).

2. Adım: İkinci adımda öğretmenin sunduğu yaşantıya yönelik analizlerin yapılması gereklidir. Bu adım imgesel (1. Tip) sol yarımküre baskınlığıyla öğrenmeler için en uygun adımdır. Öğrencilerin birinci adımda sunulan somut yaşantıya ilişkin neler algıladıklarını tartışmaya açar. Bu şekilde her öğrenci diğer arkadaşlarının algıladıklarıyla da ilgilenmiş olur. Öğrencilerin birlikte benzer örnekleri görerek, paylaşarak, tartışarak deneyimlerini yansıtmalarına izin verir. Burada öğretmen öğrencilerine sorumluluk duygusu vermişse, sınıfta güven ortamı oluşmuşsa, öğrencilerin her biri diğerinin algıladığı şeyleri görme fırsatı bulacaklardır (McCarthy, 2000, s. 144). Böylelikle sunulan yaşantıya yönelik geliştirilen farklı bakış açılarıyla öğrenmeleri zenginleşebilecektir. Öğretmenin daha aktif olduğu bu adımda öğretmen bireysel değerlere tanıklık etmeli, öğrencileri gözlemlemelidir. Bu adımda kullanılacak en iyi yöntem, tartışma yöntemidir. Öğretmenin sunduğu somut bir yaşantının öğrenciler tarafından

iyi anlaşılması için öğretmenin çok iyi liderlik yaparak öğrencilerin tartışmaya katılımını sağlaması gereklidir ve “neden?” sorusu yanıtlanmalıdır (McCarthy, 1987, s. 99).

3. Adım: Bu adımda bireyler gözlemleriyle kavramları bütünlęştirir. Bu adım analitik (2. Tip) sağ yarımküre baskınlığı ile öğrenenler için en uygun adımdır. Burada öğretmen bilgi veren “öğretmen” olma rolünü üstlenir. Bu adımda cevaplanması gereken soru “ne?” sorusudur. Öğrenciler kavramların tanımın ne olduğunu bilmek isterler. Öğretmenin daha aktif olduğu bu adımda öğretmen, konuyu anlatarak öğretir veya öğrencilere aktivite vererek o aktivite üzerinde öğrencilerin gözlemleri ile kavramları bütünlęstirmesini sağlar (McCarthy, 1987, s. 104). Öğrencilerin öğretilecek kavramı anlamaları için kavramı hayallerinde canlandırmaları, kavramı zihinlerinde şekillendirmeleri gerekmektedir. Kavramla ilgili uzman bilgileri sunulmadan önce öğrencilerin o kavramla ilgili yaşantı geçirmiş olmaları gerekir (McCarthy, 2000, s. 145).

4. Adım: Teori ve kavramlar geliştirildiği bu adım analitik (2. Tip) sol yarımküre baskınlığıyla öğrenenler için en uygun dilimdir. Burada da öğretmenin rolü yine bilgi veren öğretmendir. Öğrencilerin cevaplamasını istedikleri soru yine “ne?” sorusudur. Öğrenciler öğrendikleri konu hakkında uzmanların ne söylediklerini bilmek isterler. Öğretmenin daha aktif olduğu ve okullarda yaygın olarak kullanılan öğretim, bu adımdaki öğretimdir. Bu adımda öğrencilerin bilgi ve kavram üretme yetenekleri geliştirilir (McCarthy, 1987, s. 105-106). Bu adımda öğretmen film, CD gibi farklı kaynaklardan yararlanarak iyi bir şekilde planlamış olduğu konuyu öğrencilerine sunar ve kavramları tanımlar (McCarthy, 2000, s. 145).

5. Adım: Kavramlar üzerine çalışmaların yapıldığı beşinci adım sağduyu (3. Tip) sol yarımküre baskınlığıyla öğrenenler için en uygun adımdır. Öğretmenin rolü, problemi çözmeleri için öğrencilere rehberlik etmektir. Öğrencilerin aktif olmaya başladıkları beşinci adımda kullanılabilir yöntem rehberliktir. Öğrenciler için cevaplanması beklenen soru “Bu iş nasıl yapılır?” sorusudur. Öğrenilen kavramların, formüllerin uygulanmasını yapılır, öğrenilenler pekiştirilir, formüllerin kullanıldığı problem çözümleri yapılır (McCarthy, 1987, s. 11, 2000, s. 146). Öğrencilerin verilen bilgilere reaksiyon göstermelerini gerektirir. Basamaklı bir işlem sürecini içeren bu adım birinci ve ikinci çeyrekte öğrenilen bilgilerin geliştirildiği yerdir (McCarthy, 2000, s.146).

6. Adım: Öğretmenin verdiği aktivite doğrultusunda öğrencilerin kendilerinden bir şeyler eklemesini gerektiren bu adım üçüncü çeyrek sağ yarımküre baskınlığıyla öğrenenler için uygun olan adımdır. Öğretmenin rolü öğrencilere uygulamalar esnasında rehberlik etmektir (McCarthy, 1987, s. 113-114). Altıncı adımda öğrencilerin daha önceki adımlarda öđ-

rendikleri bilgileri deneyerek görmeleri söz konusudur. Yeniliğin başladığı bu adımda, öğrenciler formüllerin nasıl kullanıldığını görebilecekleri, tanımlanan kavramlar çerçevesinde bir şeyler yapabilecekleri, edindiği bilgilere yönelik yorumlar getirebilecekleri beceri kazanırlar (McCarthy, 2000, s. 146).

7. Adım: Bu adımda gelecek öğrenmelere yönelik bir basamak oluşturmak için öğrenciler tarafından yapılan uygulamaların analizleri yapılır. Bu adım dördüncü çeyrek sol yarımküre baskınlığıyla öğrenenler için en uygun adımdır (McCarthy, 1987, s. 118). Öğretmen, öğrencilerin yaptıkları üzerinde değerlendirmeler ve düzeltmeler yapar. Öğrencilerden öğrendiklerini ispatlamaları için planladıkları şeyleri analiz etmeleri istenir. Bu planlamayı öğrencilerin kendi kendilerine yapmalarına ve arkadaşlarına öğretmelerine izin verilir (McCarthy, 2000, s. 147). Öğrenciyi uygulama ile ilgili proje veya performans ödevi hazırlamaya yönlendirmek bu adımda kullanılabilir tekniklerdir (McCarthy ve McCarthy, 2006, s. 87).

8. Adım: Öğrencilerin kendi kendilerine yapma ve diğerleriyle yaptıkları şeyi paylaştıkları bu adım uygulama ve deneyimin bütünleştirildiği yerdir. Dördüncü çeyrek sağ yarımküre baskınlığıyla öğrenenler için en uygun dilimdir. “Bu ne olabilir?”, “Ben bunu nasıl uygulayabilirim?” gibi sorular öğrencilerin yanıt aradığı sorulardır. Diğerlerinden farklı olan bu adım öğrencilerin yapılan uygulamaları paylaştığı, yaratıcılıklarının farklılığını gördükleri ve herkesin yeteneğinin değerli olduğunu öğrendikleri adımdır (McCarthy, 1987, s. 120). Öğretmenin buradaki görevi, öğrencilerin yaptığı çalışmalara yönelik değerlendirmelerde bulunmaktır (McCarthy ve McCarthy, 2006, s. 68).

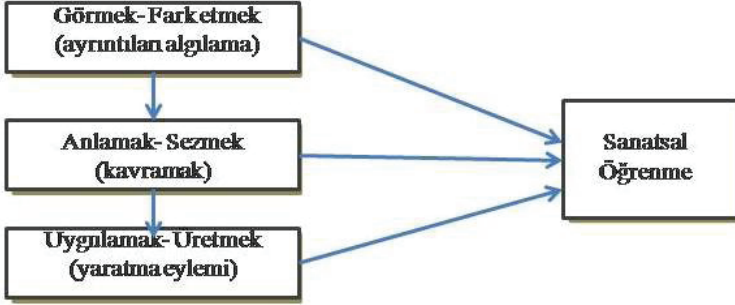
4. GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ

Sanat eğitimi, sanayi devrimi öncesinde çoğunlukla usta çırak ilişkisi veya üst sosyoekonomik çevrelerin özel kurslar aracılığıyla aldığı bir alanken 19. yy’ da okul müfredatının bir parçası olmuştur. Etike, (2001, s. 27) sanat eğitiminin okul programlarına girmesindeki en önemli nedeni sanayileşmenin getirdiği rekabet nedeniyle zevkli tasarımlara ihtiyaç duyulması olarak ifade etmektedir. Bu dönemde estetik eğitiminden öte ticari kaygıların öne çıktığı bir sanat eğitimi anlayışı egemen olsa da (Kırıışoğlu 2005, s. 14-15) sanat eğitiminin okul programlarına girmesi büyük bir değişimin başlangıcı olmuştur.

Bugün için görsel sanatlar eğitimi diğer tüm alanlarda olduğu gibi bir program dâhilinde öğretilmektedir. Dersin öğretiminde; çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanma, uygun öğrenme- öğretim ortamı sağlama ve uygun ölçme değerlendirme yaklaşımlarını belirleme gerekliliği söz konusudur (Kırıışoğlu, 2005). Sanatsal olgular, toplumsal değişimler, bilimsel araştırmalar nedeniyle tarihsel süreçte görsel sanatlar eğitimi adına çeşitli

arayışlar söz konusu olmuş, zaman zaman farklı öğretim yaklaşımları öne çıkmıştır (Mamur, 2019, s. 147).

Sanatsal bilgi, hazzal- coşkusal olanla düşünsel- akılsal olanın karmaşık birlikteliğidir. İnsan, kendi imgeleri ve tasarımları olmadan yalnızca kavramlarla düşünemeyeceği gibi kavramlar olmadan da imge ve düşünceler yeterli olamayacaktır (Artut, 2007, s. 24). Sanatsal bilginin oluşmadaki en belirgin faktör ise sanatsal öğrenmedir. Birey ile sanatsal üretimi arasında gelişen yaratıcı etkinlikler süreci olan sanatsal öğrenme bir dizi aşamaları içermektedir. Görme ve fark etmeyle başlayan bu süreç, anlama ve sezmeyle, sonrasında da uygulama ve üretmeye uzanmaktadır (Artut, 2007, s. 94). Sanatsal öğrenmeye ilişkin aşamalar Şekil 4’de verilmiştir.



Şekil 4. Sanatsal öğrenme aşamaları (Artut, 2007, s. 94)

Sanatsal öğrenmeyi sağlayan sanatsal uygulama, rastlantısal değerler içermediği gibi yalnızca sonuç olarak ele alınmaz ve başlangıcından bitimine kadar bir dizi anlamlı etkinliklerin bütünü olan pek çok davranışı içerir. Tasarım ve uygulamaya geçişle başlayan süreçte uygulama ile ilgili bilgilerin kazanıldığı örnekleri (eserleri) inceleyerek sanatsal sorunların çözümlerine dikkat etme sanatsal öğrenmenin kalıcılığında önemli bir basamaktır. Sonrasında ise, öğrencinin kendi çalışmasına dönerek onu incelemesi, amacını tekrar gözden geçirerek güçlükleri ve başarıları görmesi, sanatsal üretimi üzerine düşünmesi yer alır (Kırıçoğlu, 2005, s. 102).

Etkili bir öğrenme için, öğrenene; araştırma ve keşfetme, farklı materyallerle çalışma ve projeler yürütme yoluyla bireysel bilgilerini yapılandırma yolunu açmak (Peko ve Varga, 2014), uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrenme ortamını düzenlemek gerekir. Genel eğitimin bir parçası olan görsel sanatlar eğitiminde de etkili bir öğrenmeyi sağlamak için öğrencinin sürece aktif olarak katılmasına olanak veren çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanmak söz konusudur (Özsoy, 2003;

Buyurgan ve Buyurgan, 2007). Her alanda olduğu gibi, sanatsal bilgi ve deneyimin yoğunluğu sonucu görsel sanatların öğretiminde de geleneksel yöntemler yeterli olamamakta, kendi kendini düzenleyen ve içsel dinamiklerle gelişen öğrenmeyi öğrenme temelinde yükselen yarı denetimli öğretim modellerine gereksinim duyulmaktadır (Kırışoğlu, 2005, s.116). Bununla birlikte, dış dünya ile bağdaşarak, bilim ve teknolojiyi de içerecek şekilde, bireyin her alanda tasarılayıcı, yaratıcı ve düşünce üreten yanını geliştiren bir görsel sanatlar eğitimi anlayışına doğru yol alma çabası (San, 1983, s. 29) görsel sanatların öğretimini üzerine tekrar tekrar düşünülmesini gerektirmektedir. Bu perspektifle bakıldığında, bireysel özelliklerin en çok belirginleştiği görsel sanatlar eğitimi için öğrenme stillerine dayalı, her iki yarımküre baskınlığına uygun olarak tasarlanmış olan ve her adımında pek çok öğretim tekniğinden yararlanmayı olanaklı kılan 4MAT öğretim modelinin uygun bir öğretim modellerinden biri olduğu düşünülmektedir.

5. 4MAT ÖĞRETİM MODELİNİN GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNE UYARLANMA ÇALIŞMASI

Bu çalışma kapsamında, 4MAT öğretim modelinin görsel sanatlar eğitimine uyarlanma çalışması yapılmış, “renğin kaynağı ve oluşumu”, “armoni” ve “renğin hacme etkisi” konularına yönelik üç etkinlik planı modelin sekiz adımı ve bu adımları içeren sağ ve sol yarımküre baskınlıklarına uygun teknikleri içerecek şekilde düzenlenmiştir.

5.1. ETKİNLİK PLANI 1 (RENGİN KAYNAĞI VE OLUŞUMU)

1. ADIM: *Kişisel deneyim imkânı sunma, somut bir deneyim ortaya atma.*

Hedef: Rengin algılanmasına yönelik öğrencilerin günlük yaşantıları ile ilişki kurabilecekleri bir yaşantı oluşturarak rengin nasıl algılandığını fark etmelerini sağlama.

Materyal: Konuya yönelik hikâye ve buna bağlı soruların yer aldığı metinler.

Etkinlik: Motivasyon oluşturmak için konuya yönelik somut bir deneyim sunmak.

Hikâye 1

Bir genç ressam varmış. Bu ressam tuvalini boyalarını alıp kırlara gider manzaranın resmini yaparmış. Resmini yaparken genellikle güneşin en parlak olduğu saatleri tercih edermiş. Çevresindeki ağaçları, dağları, çiçekleri ve nehri çok iyi inceleyip onların renklerinin aynısını bulup tuvalini boyarmış. Bir gün resim yapmaktan çok yorulmuş, resmini yarım bırakarak bir ağacın gölgesinde uyuyakalmış. Uyandığında güneş nere-

deyse batıyormuş. İyice dinlendiğini hissederek resmine kaldığı yerden devam etmiş. Yine çevresindeki nesnelere renklerini inceliyormuş ki ağaçların, dağların, çiçeklerin nehrin renginin tuvaline boyadıklarından daha koyu göründüğünü fark etmiş.

Yukarıdaki hikâyeye öğrencilere yazılı olarak verilip okumaları saptandıktan sonra öğretmen tarafından anlatılır. Bu aşamada öğretmen:

Rengin ışık ile ilgisi,

Boya ve renk arasındaki ilişki,

Boya ve renk arasındaki farklılık ile ilgili sorular sorarak öğrencilerin bu konu ile ilgili daha önceki bilgilerini hatırlamalarına ve düşünmelerine olanak verir.

Değerlendirme: Öğrenci katılımının ve yorumlarının niteliği.

2. ADIM: *Deneyimi analiz etme.*

Hedef: Öğrencilerin öğretmenin yönelttiği soruları incelemelerine ve çözüm üretiminde düşündüklerini tartışmalarına izin vermek.

Materyal: Kağıt ve kalem.

Etkinlik: Rengin ışık ile ilgisi, boya ve renk arasındaki ilişki ve boya ve renk arasındaki farklılık ile ilgili bir önceki adımda sorulan sorulara yönelik öğretmen yönetimli sınıf tartışması yapılır.

Değerlendirme: Öğrencilerin tartışmaya katılım özellikleri.

3. ADIM: *Kavramlarla düşünceleri birleştirme*

Hedef: Öğrencilerin rengin kaynağı ve oluşumu ile ilgili kavramlar üretmeleri ve bu kavramlardan yola çıkarak ışık- renk ve boya- renk ayrımını görmelerini sağlamak.

Materyal: Çalışma yaprakları, kavram haritaları

Etkinlik: Öğrenciler kazanımlara yönelik kavramları ortaya koyarlar. Kavramların üretilmesinde öğretmen öğrencilere yardımcı olur. Öğretmen konu ile ilgili çalışma yapraklarını öğrencilere dağıtır. Kavramların tanımlanmasında öğrencilere yardımcı olur.

Değerlendirme: Öğrencilerin kavrama düzeylerinin sözlü ve çalışma yapraklarıyla kontrol edilmesi.

4. ADIM: *Teori ve kavramları geliştirme.*

Hedef: Rengin oluşumu ve kaynağı ile ilgili kavramları tanımlamak.

Materyal: Konuya yönelik öğretmenin hazırladığı sunu, bilgi testi.

Etkinlik: Öğretmen konuya yönelik kavramları öğrencilere hazırladığı sunu aracılığı ile açıklar.

Değerlendirme: Öğrencilerin sorulan sorulara yazılı olarak verdikleri yanıtlar.

5. ADIM: *Tanımlanan kavramlar üzerine uygulamalar yapma.*

Hedef: Rengin oluşumu ve kaynağı ile ilgili öğretmen rehberliğinde uygulamalar yapmak.

Materyal: Sarı, kırmızı mavi renkli led ışık ve jelatin, beyaz opak bez, pergel, kalem, silgi, bristol karton.

Etkinlik: Öğretmen öğrencilere şimdiye kadar öğrendikleri ile ilgili uygulamalar yapacaklarını belirtir. Üç ana renkten oluşan led ışıklarla beyaz bir zemin üzerinde deney yapılarak üç ana renk ışığın üst üste bindirilmesiyle beyaz ışığa ulaşılmasının öğrencilerin deneyimlemesi sağlanır. Bu deneyden sonra üç ana renkten oluşan jelatinlerin üst üste konarak beyaz bir zemin üzerindeki etkisini öğrencilerin görmesi, dairesel hazırlanmış jelatinlerle beyaza ulaşamayacağını fark edilmesi sağlanır. Bir sonraki adımda bu uygulamaları resim kâğıdına boya ile yapacakları söylenir. Bunun için resim kâğıtlarına keşişim kümesi oluşturacak üç çember çizimi yapılacağı söylenir ve ön çizimler yaptırılır. Pergel yardımıyla resim kâğıtlarına çemberler çizdirilerek bir sonraki adım için hazırlık yaptırılır.

Değerlendirme: Yapılan deneylerle ışık rengi ve boya rengi arasındaki farkı algılama, ön çizimlerin niteliği ve tamamlanması.

6. ADIM: *Mevcut bilgilerle ve bir önceki adımdaki deneyimlerle uygulamalar yapma.*

Hedef: Rengin oluşumu ve kaynağı ile ilgili öğrenmelerini bireyselleştirmek ve deneyerek öğrenmelerini sağlamak.

Materyal: Guaj boya, resim kalemi, fırça, palet, silgi, bristol karton

Etkinlik: Bir önceki adımda jelatinlerle yapılan uygulamaları bu sefer çizdikleri çemberler içine boya ile yapacakları söylenir. Daha önceki adımda jelatinlerle yapılan deneyden ulaştıkları deneyimle hazırlanan çemberlerin boyanması sağlanır.

Değerlendirme: Uygulamanın niteliği, uygulamanın başarıyla tamamlanması, öğrencilerin çabası.

7. ADIM: *Yapılan uygulamaları analiz etme.*

Hedef: Tüm yapılan çalışmalarını bireysel bir etkinlik planlaması haline getirme.

Etkinlik: Öğrenciler bu etkinlik sürecindeki tüm deneyimlerini, göz-

lemlerini içeren performans ödevi hazırlarlar. Çalışmalarına yönelik düşündüklerini ve öğrendiklerini sanatsal ve bilimsel temellere oturtmaya çalışırlar. Gözlem ve deneyimlerini içeren tüm öğrenmelerini öz değerlendirmelerle yansıtırlar. Okul dışında gerçekleştirilecek bu çalışmalarını bir sonraki derse getirmeleri istenir.

Değerlendirme: Performans ödevleri, öz değerlendirme yazıları.

8. ADIM: *Yapılan uygulamaları paylaşma.*

Hedef: Öğrencilere yaptıkları çalışmalarını paylaşmaları ve ondan haz duymaları için fırsat vermek.

Etkinlik: Öğrenciler konu ile ilgili bilgilerini ve düşüncelerini ortaya koyarlar. Tüm çalışma sürecinde karşılaştıkları güçlükleri arkadaşları ile paylaşırlar. Her öğrenci ders öncesinde hazırladığı kişisel değerlendirme yazılarını içeren performans ödevlerinin yardımı ile sunumunu yapar. Sunum sonrası diğer öğrenciler de eleştirilerini yaparak sınıf içi tartışmalar yapılır. Sunumlar ve eleştiriler sonrasında öğretmen de uygulamalar ile ilgili değerlendirmeler yapar.

Değerlendirme: Sunumlar, katılımın niteliği ve öğrenmenin beğenisi, öğrenmeden faydalanma.

5.2. ETKİNLİK PLANI 2 (RENK ARMONİLERİ)

1. ADIM: *Kişisel deneyim imkânı sunma, somut bir deneyim ortaya atma.*

Hedef: Renk armonileri ile ilgili öğrencilerin günlük yaşantıları ile ilişki kurabilecekleri bir yaşantı oluşturarak armoni yapılarını fark etmelerini sağlama.

Materyal: Konuya yönelik hikâye ve buna bağlı soruların yer aldığı metinler.

Etkinlik: Motivasyon oluşturmak için konuya yönelik somut bir deneyim sunmak.

Hikâye 2

Ayşe, babasının çiçek serasındaki çiçeklerle renk oyunları oynamayı o kadar çok sevmiş ki seraya gidip yeni şeyler keşfetmek için Pazar gününü ipe çeker olmuş. Daha önce sadece güllerle ilgilenirken şimdi laleler, nergisler, menekşeler ve daha başka çiçeklerle de ilgilenmeye başlamış. Çünkü her çiçeğin kendine özgü şekli olduğu için farklı şekiller ve farklı renkler yan yana gelince onun hoşuna giden görüntüler oluşuyormuş.

Oyuna kırmızı çiçeklerle başlayabileceğini düşünmüş ve bütün kırmızı renkli çiçekleri toplamış. Her çiçeğin şekli ve kırmızısı farklıymış.

En koyu kırmızıdan en açık kırmızıya kadar tüm çiçekleri kullanmış. Üç tane koyu kırmızı çiçeğin yanına beş tane açık kırmızı ve başka tür bir çiçek koyarak, bunun yanına da başka bir şekli olan ve orta kırmızısı olan sekiz tane çiçekleri eklemiş. Elindeki tüm bu çiçeklerin yerlerini zaman zaman değiştirerek uyumlu biçimler oluşturmuş. Önce kırmızı çiçeklerle yaptığı şekilleri sarı, yeşil, turuncu, mor gibi diğer renkteki tüm çiçekleri kullanarak da yapmış.

Oyunun ikincisi birbirini bütünleyen renklerden oluşan çiçekleri yan yana getirmiş. Bunun için kırmızı, turuncu ve sarı renkteki çiçekleri bir araya getirmiş. Farklı biçimde ve farklı sayıda bu üç renkten oluşan çiçekleri kullanmış. Sanki bir pazıl gibi bu çiçeklerle güzel şekiller oluşturmuş. Oyunun bu aşamasında diğer bütünleyen renk grupları olan sarı-mavi- yeşil, kırmızı-mor-mavi renklerle de tekrarlamış.

Üçüncü oyun ise zıt renklerle güzel şekiller yapmış. Bunun için sarı ve mor çiçeklerle işe başlamış. Farklı koyuluktaki sarı ve mor çiçekleri belirli düzenlemelerle en güzel görüntü oluşuncaya kadar yan yana getirmiş. Bu oyunu da tıpkı diğerleri gibi diğer zıt renkteki çiçeklerle tekrarlamış.

Bu yaşantı aktardıktan sonra, öğretmen:

Renk armonisi,

Tek renk armonisinin,

Yakın renk armonisinin,

Zıt (kontrast) renk armonisinin nasıl oluşturulabileceği,

Nötr renklerin armoniye katkısının nasıl olabileceğine yönelik sorular sorarak öğrencilerin bu konu ile ilgili daha önceki bilgilerini hatırlamalarına ve düşünmelerine olanak verir.

Değerlendirme: Öğrenci katılım ve gözlemlerinin niteliği.

2. ADIM: Deneyimi analiz etme.

Hedef: Öğrencilerin öğretmenin yönelttiği soruları incelemelerine ve çözüm üretiminde düşündüklerini tartışmalarına izin vermek.

Materyal: Kâğıt ve kalem.

Etkinlik: Renk armonisi, tek renk armonisi, yakın renk armonisi, zıt (kontrast) renk armonisi, nötr renklerin armoniye katkısının ile ilgili bir önceki adımda sorulan sorulara yönelik öğretmen yönetimli sınıf tartışması yapılır.

Değerlendirme: Öğrencilerin tartışmaya katılım özellikleri.

3. ADIM: Konuya ilişkin fikirleri kavramlaştırma.

Hedef: Öğrencilerin renk armonisi ilgili kavramlar üretmeleri ve bu kavramlardan yola çıkarak armoni çeşitlerini belirlemelerini sağlamak.

Materyal: Çalışma yaprakları, kavram haritaları

Etkinlik: Öğrenciler kazanımlara yönelik kavramları ortaya koyarlar. Kavramların üretilmesinde öğretmen öğrencilere yardımcı olur. Öğretmen konu ile ilgili çalışma yapraklarını öğrencilere dağıtır. Kavramların tanımlanmasında öğrencilere yardımcı olur.

Değerlendirme: Öğrencilerin kavrama düzeylerinin sözlü ve çalışma yapraklarıyla kontrol edilmesi.

4. ADIM: Teori ve kavramları geliştirme.

Hedef: Armoni ile ilgili kavramları tanımlamak.

Materyal: Konuya yönelik öğretmenin hazırladığı sunu, bilgi testi.

Etkinlik: Öğretmen konuya yönelik kavramları öğrencilere açıklar. Bu aşamada hazırladığı sunu ile sanatçılardan eserlerinden örnekler yardımıyla eserdeki renk armonilerinin nasıl sağlandığını anlatır. Daha sonra konuya yönelik önceden hazırlanan bilgi testi öğrencilere dağıtılarak yanıtlamaları sağlanır.

Değerlendirme: Öğrencilerin sorulan sorulara yazılı olarak verdikleri yanıtlar.

5. ADIM: Tanımlanan kavramlar üzerine uygulamalar yapma.

Hedef: Renk armonisi ile ilgili öğretmen rehberliğinde uygulamalar yapmak.

Materyal: Guaj boya, resim kalemi, fırça, palet, silgi, resim kâğıdı, bristol karton.

Etkinlik: Öğrencilerden 35x50 boyutundaki resim kâğıtlarını dikey tutarak üst kısmına 7x 10 ebadında birbirinden bağımsız dikdörtgenler çizmeleri istenir. Bu dikdörtgenler üzerinde aşamalı olarak çalışmalar yapılacağı söylenir. Öncelikli olarak 1. dikdörtgenin içine farklı büyüklükte ve şekilde geometrik biçimler çizmeleri belirtilir. Bu aşamadan sonra tek bir renk seçip bu rengi beyazla açarak ve siyahla koyultarak çizdikleri şekilleri boyamaları istenir. 2. ve 3. dikdörtgenlere de aynı uygulamayı birbirinden farklı geometrik şekillerle yapmaları istenir. Burada her dikdörtgende farklı şekler çizecekleri önemle tekrarlanır. Bu işlem bittikten sonra bir alt bölüme tekrar aynı ebatta üç dikdörtgen çizmeleri sağlanır. Bunların içine dikeyden hizalanarak bir üstteki dikdörtgendeki geometrik biçimleri çizmeleri istenir. Yeni dörtgenlere kendilerinin seçtikleri yakın renk grupları ile boyama yapmaları belirtilir.

Üçüncü ve son aşamada resim kâğıdının en alt bölümüne aynı ebatta yine üç dikdörtgen çizimleri sağlanır. Bir önceki aşamada olduğu gibi bunların içine de dikeyden hizalı olarak bir üstteki dikdörtgendeki geometrik biçimleri çizimleri istenir. Çizilen bu dörtgenlere de kendilerinin seçtikleri zıt renklerle boyama yapmaları belirtilir.

Tek rengin değerleri, yakın ve zıt renklerle yapılan çalışmalarda renklerin tonlarının çeşitlendirilmesi gerektiği belirtilir. Çalışmalarında gerekli gördükleri yerlerde siyah ve beyazdan da faydalanabilecekleri söylenir.

Değerlendirme: Ön çalışmaların niteliği ve tamamlanması.

6. ADIM: *Mevcut bilgilerle ve bir önceki adımdaki deneyimlerle uygulamalar yapma.*

Hedef: Renk armonisi ile ilgili öğrenmelerini bireyselleştirmek ve deneyerek öğrenmelerini sağlamak.

Materyal: Guaj boya, resim kalemi, fırça, palet, silgi, bristol karton

Etkinlik: Bir önceki adımda yaptıkları tek rengin değerleri, bütünleyen ve zıt renklerle yapılan çalışmalarda ön çalışmalar arasından beğendikleri ve konuya en uygun olduğunu düşündükleri birer çalışmayı seçmeleri söylenir. Öğrencilere 35x50 boyutundaki resim kâğıtlarını yatay tutarak bu kâğıda 14x20 veya buna yakın ölçülerde üç tane dikdörtgen çizimleri söylenir. Tek rengin değerleri ile yaptıkları ön çalışmayı birinci, bütünleyen renklerle yaptıkları ön çalışmayı ikinci, zıt renklerle yaptıkları ön çalışmayı da üçüncü dörtgene büyülterek uygulama yapmaları belirtilir. Bu aşamada ön çalışmalarda eksik gördükleri yerlerde yeniden düzenlemeler yapabilecekleri belirtilir.

Değerlendirme: Uygulamanın niteliği, uygulamanın başarıyla tamamlanması, öğrencilerin çabası.

7. ADIM: *Yapılan uygulamaları analiz etme.*

Hedef: Tüm yapılan çalışmaları bireysel bir etkinlik planlaması haline getirme.

Etkinlik: Öğrenciler bu etkinlik sürecindeki tüm deneyimlerini, gözlemlerini içeren performans ödevi hazırlarlar. Çalışmalarına yönelik düşündüklerini ve öğrendiklerini sanatsal ve bilimsel temellere oturtmaya çalışırlar. Gözlem ve deneyimlerini içeren tüm öğrenmelerini öz değerlendirmelerle yansıtırlar. Okul dışında gerçekleştirilecek bu çalışmalarını bir sonraki derse getirmeleri istenir.

Değerlendirme: Performans ödevleri, öz değerlendirme yazıları.

8. ADIM: *Yapılan uygulamaları paylaşma.*

Hedef: Öğrencilere yaptıkları çalışmalarını paylaşmaları ve ondan haz duymaları için fırsat vermek.

Etkinlik: Öğrenciler konu ile ilgili bilgilerini ve düşüncelerini ortaya koyarlar. Tüm çalışma sürecinde karşılaştıkları güçlükleri arkadaşları ile paylaşırlar. Her öğrenci ders öncesinde hazırladığı kişisel değerlendirme yazılarını içeren performans ödevlerinin yardımı ile sunumunu yapar. Sunum sonrası diğer öğrenciler de eleştirilerini yaparak sınıf içi tartışmalar yapılır. Sunumlar ve eleştiriler sonrasında öğretmen de uygulamalar ile ilgili değerlendirmeler yapar.

Değerlendirme: Sunumlar, katılımın niteliği ve öğrenmenin beğenisi, öğrenmeden faydalanma.

5.3. ETKİNLİK PLANI 3 (RENGİN HACME ETKİSİ)

1. ADIM: *Kişisel deneyim imkânı sunma, somut bir deneyim ortaya atma.*

Hedef: Modle ve modülasyonla hacim oluşturmayla ilgili olarak öğrencilerin günlük yaşantıları ile ilişki kurabilecekleri bir yaşantı oluşturmak.

Materyal: Konuya yönelik hikâye ve buna bağlı soruların yer aldığı metinler.

Etkinlik: Motivasyon oluşturmak için konuya yönelik somut bir deneyim sunmak.

Hikâye 3

Ressam olmak isteyen bir genç varmış. Atölyesinde objelerin çizimlerini yapar, sonra bu objeleri boyarmış. Işığın objeler üzerindeki etkisine göre boyamalarını yaparmış. Boyamalar sırasında objenin hacmini vermek onun için çok önemliymiş. Hacmin etkisinin nasıl oluştuğunu düşünmeye başlamış. Objeleri sürekli inceliyormuş. Sonra hacmin oluşmasında ışığın etkisini fark etmiş. Objenin üzerine düşen ışığın yoğun olarak geldiği yerlerde objenin rengi daha açık, ışığın az geldiği yerlerde rengin daha koyu olduğunu görmüş. Işık obje üzerinde öyle bir etki veriyormuş ki ışığın az olduğu yerden fazla olduğu yere doğru objenin birçok renk değeri oluşuyormuş. Örneğin turuncu renkteki bir objeyi nicelerken objenin üzerindeki ışığın etkisiyle koyu turuncudan açık turuncuya birçok değer oluştuğunu görmüş.

Tek rengin tonları ile objeleri boyarken zihninde bazı sorular oluşmuş. Acaba objelerin hacmini başka nasıl verebilirim demiş. Aklına aynı koyuluğa denk gelen farklı renklerin etkisi gelmiş. Örneğin açık yeşil açık turuncuyla, orta mavi kırmızıyla, koyu morun koyu maviyle aynı leke de-

ğeri oluşturduğunu düşünmüş. Sonra bu objeyi renklerin leke değerleri ile boyamaya başlamış. Objenin hacmini bu şekilde ortaya çıkarabilir miyim demiş. Objenin ışığı az olan yerlerini birbirinden farklı birkaç koyu renkle, ışığı biraz fazla alan yerlerini birbirinden farklı birkaç orta renkle, ışığı en çok alan yerlerini de birbirinden farklı birkaç açık renkle boyamış. Bakmış ki objenin hacmini böyle de yansıtabilmiş. Böylelikle aynı leke değerine sahip birbirinden farklı renkleri yan yana kullanarak da objenin hacmini verebileceğini fark etmiş.

Bu yaşantı aktardıktan sonra, öğretmen:

Işığın renkle ilişkisi,

Farklı renklerden yararlanarak formda hacim oluşturma,

Tek renk armonisi ile hacim oluşturmaya yönelik sorular sorarak öğrencilerin bu konu ile ilgili daha önceki bilgilerini hatırlamalarına ve düşünmelerine olanak verir.

Değerlendirme: Öğrenci katılım ve gözlemlerinin niteliği.

2. ADIM: *Deneyimi analiz etme.*

Hedef: Öğrencilerin öğretmenin yönelttiği soruları incelemelerine ve çözüm üretiminde düşündüklerini tartışmalarına izin vermek.

Materyal: Kâğıt ve kalem.

Etkinlik: Modle, modülasyon, ışığın renkle ilişkisi, farklı renklerden yararlanarak hacim oluşturmaya ve tek rengin armonisi ile hacim oluşturmaya yönelik sorulara ilişkin öğretmen yönetimli sınıf tartışması yapılır.

Değerlendirme: Öğrencilerin tartışmaya katılım özellikleri.

3. ADIM: *Konuya ilişkin fikirleri kavramlaştırma.*

Hedef: Öğrencilerin modle ve modülasyon ilgili kavramlar üretmeleri ve bu kavramlardan yola çıkarak objelerin hacmini yansıtmada modle ve modülasyonun farklılığını belirlemelerini sağlamak.

Materyal: Çalışma yaprakları, kavram haritaları

Etkinlik: Öğrenciler kazanımlara yönelik terimleri ortaya koyarlar. Terimlerin üretilmesinde öğretmen öğrencilere yardımcı olur. Öğretmen konu ile ilgili çalışma yapraklarını öğrencilere dağıtır. Kavramların tanımlanmasında öğrencilere yardımcı olur.

Değerlendirme: Öğrencilerin kavrama düzeylerinin sözlü ve çalışma yapraklarıyla kontrol edilmesi.

4. ADIM: *Teori ve kavramları geliştirme.*

Hedef: Rengin oluşumu ve kaynağı ile ilgili kavramları tanımlamak.

Materyal: Konuya yönelik öğretmenin hazırladığı sunu, bilgi testi.

Etkinlik: Öğretmen konuya yönelik kavramları öğrencilere açıklar.

Değerlendirme: Öğrencilerin sorulan sorulara yazılı olarak verdikleri yanıtlar.

5.ADIM: *Tanımlanan kavramlar üzerine uygulamalar yapma.*

Hedef: Rengin hacme etkisine yönelik öğretmen rehberliğinde uygulamalar yapmak.

Materyal: Guaj boya, resim kalem, fırça, palet, silgi, bristol karton.

Etkinlik: Öğrencilerden 35x50 boyutundaki resim kağıtlarını bir çizgiyle ikiye bölmeleri istenir. Oluşan iki dikdörtgenin her birinin içine farklı büyüklüklerde 3-4 tane çember çizmeleri istenir. Birinci ve ikinci dikdörtgendeki çember sayısı ve büyüklüğünün birbirine yakın olması gerektiği belirtilir. Bu çemberler üzerinde aşamalı olarak çalışmalar yapılacağı söylenir. İlk önce, üstteki dikdörtgende yer alan çemberler içinde bir yeri ışığın geliş noktası olarak belirlemeleri istenir. Belirlenen bu yerden kenarlara doğru gölge etkisini düşünmeleri sağlanır. Sonraki aşamada, çizdikleri çemberleri tek rengin ton değerleri ile ışık ve gölge etkisi vererek hacim oluşturacak şekilde boyamaları istenir. Bu işlem bittikten sonra, yukarıdaki boyadıkları çemberlerde hangi rengi kullanmışlarsa o çembere karşılık gelen alt dikdörtgendeki çemberi de bütünsel olarak aynı rengi yansıtacak biçimde ancak farklı renklerin leke değerleri ile boyamaları istenir. Burada, üstteki çemberdeki ışık gölge etkisinin aynısını alttaki çember de göstermesine dikkat etmeleri gerektiği söylenir.

Değerlendirme: Ön çalışmaların niteliği ve tamamlanması.

6. ADIM: *Mevcut bilgilerle ve bir önceki adımdaki deneyimlerle uygulamalar yapma.*

Hedef: Rengin hacme etkisi ile ilgili öğrenmelerini bireyselleştirmek ve deneyerek öğrenmelerini sağlamak.

Materyal: Guaj boya, resim kalem, fırça, palet, silgi, bristol karton, çeşitli obje.

Etkinlik: Öncelikli olarak bir önceki adımda olduğu gibi 35x50 boyutundaki resim kağıtlarını bir çizgiyle ikiye bölmeleri istenir. Daha sonra atölye içinde herhangi bir obje belirleyip, bu objeyi resim kağıtlarında oluşturdukları iki dikdörtgene iki tane çizmeleri belirtilir. Birinci dikdörtgene çizilen objeyi gerçek renginde ve tek rengin ton değerleri ile (Modle), ışık gölge etkisini düşünerek boyamaları istenir. İkinci dikdörtgene çizilen objeyi de ön çalışmalarda olduğu gibi objenin renk bütünlüğünü gözden

kaçırmadan ancak, farklı renklerin leke değerlerini de kullanarak boyamaları istenir.

Değerlendirme: Katılımın, uygulamanın niteliği, uygulamanın başarıyla tamamlanması, öğrencilerin çabası.

7. ADIM: *Yapılan uygulamaları analiz etme.*

Hedef: Tüm yapılan çalışmaları bireysel bir etkinlik planlaması haline getirme.

Etkinlik: Öğrenciler bu etkinlik sürecindeki tüm deneyimlerini, gözlemlerini içeren performans ödevi hazırlarlar. Çalışmalarına yönelik düşündüklerini ve öğrendiklerini sanatsal ve bilimsel temellere oturtmaya çalışırlar. Gözlem ve deneyimlerini içeren tüm öğrenmelerini öz değerlendirmelerle yansıtırlar. Okul dışında gerçekleştirilecek bu çalışmaları bir sonraki derse getirmeleri istenir.

Değerlendirme: Performans ödevleri, öz değerlendirme yazıları.

8. ADIM: *Yapılan uygulamaları paylaşma.*

Hedef: Öğrencilere yaptıkları çalışmaları paylaşmaları ve ondan haz duymaları için fırsat vermek.

Etkinlik: Öğrenciler konu ile ilgili bilgilerini ve düşüncelerini ortaya koyarlar. Tüm çalışma sürecinde karşılaştıkları güçlükleri arkadaşları ile paylaşırlar. Her öğrenci ders öncesinde hazırladığı kişisel değerlendirme yazılarını içeren performans ödevlerinin yardımı ile sunumunu yapar. Sunum sonrası diğer öğrenciler de eleştirilerini yaparak sınıf içi tartışmalar yapılır. Sunumlar ve eleştiriler sonrasında öğretmen de uygulamalar ile ilgili değerlendirmeler yapar.

Değerlendirme: Sunumlar, katılımın niteliği ve öğrenmenin beğenisi, öğrenmeden faydalanma.

6. SONUÇ

Bu çalışmada görsel sanatlar eğitiminde 4MAT öğretim modelinin uygulanmasına yönelik planlama yapılmıştır. Renk bilgisi içeriğine bağlı olarak rengin kaynağı ve oluşumu, renk armonileri ve rengin hacme etkisi konularını kapsayan üç etkinlik planı örneğiyle gerçekleştirilmiştir. Görsel sanatlarda öğrenme; görme-fark etme, anlama-sezme ve uygulama-üretme aşamalarını içeren karmaşık bir süreçtir (Artut, 2007, s. 94) ve bu sürecin etkin bir biçimde yönetilmesi için derste uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması önemlidir. Bununla birlikte görsel sanatlardaki öğrenme süreçlerinin sezgiyi içermesi, beynin sağ yarımküre baskınlığına dayalı öğretim tekniklerinden yararlanılmasını da gerekli kılmaktadır. 4MAT öğretim modelinin, dört farklı öğrenme stiline ve beynin sağ ve

sol yarımküre baskınlığına göre tasarlanmış sekiz adımda gerçekleşen bir döngü olması, görsel sanatların öğretiminde etkili bir model olabileceği düşüncesini güçlendirmektedir. Modelin sekiz adımındaki öğrenme ve öğretme görevleri, her bir adımda öğretim tekniklerinin çeşitlenmesini sağlamakta, bu durum da görsel sanatların öğretimi için farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma gerekliliğine yanıt verebilmektedir.

Renk bilgisine yönelik öğrenmeler okul öncesinden başlayarak yükseköğrenime kadarki görsel sanatlar eğitimi programlarının içeriğinde önemli bir yere sahiptir. Programda yer alan resim, baskı resim, grafik tasarımı ve afiş tasarımı gibi iki boyutlu çalışmalarda amaca ulaşmak için öğrencilerin renk bilgisine sahip olması beklenir. Bu doğrultuda 4MAT öğretim modelinin görsel sanatlar eğitiminde uygulanmasını içeren etkinlik planları renk bilgisi konuları çerçevesinde oluşturulmuştur.

4MAT öğrenme döngüsünün 1. adımında öğrencilerin derse motive olmalarını sağlamak için konu ile ilgili somut bir deneyim sunulmalıdır. Beynin sağ yarımküre özelliğine göre tasarlanan bu adımdaki öğrenme bilginin hissederek algılanması yoluyla olduğundan konuyla ilişkili bir yaşantı ve öykü şeklindeki anlatımlar etkilidir (McCarthy 2000, s. 69). Hazırlanan etkinlik planlarında, modelin 1. adıma uygun olarak; öğrencilerin öğrenecekleri konuya yönelik benzetişim kurmalarını sağlayan hikayeler yazılmış ve bu hikayelere bağlı sorular belirlenmiştir. Görsel sanatlardaki öğrenmelerde sezgilerin önemli olması nedeniyle konuya yönelik hikâyelerin öğrenmede işlevsel olacağı düşünülmüştür. Modelin 2. adımı sol yarımküre özelliklerini içermektedir. Motivasyonu sağlamada öğrencilerin aynı konuya ilişkin geçmiş yaşantıları ile şimdiki ve gelecekteki gereksinimleri için bağ kurmaları sağlanmalıdır (Ercan, 2002, s.13). Bu amaçla etkinlik planlarının 2. adımı, bir önceki adımdaki hikâyelere bağlı sorularla sınıf içi tartışmalar yapılmasına olanak tanıyacak şekilde düzenlenmiştir. Nitekim görsel sanatlar eğitiminde uygulamadan önce soru-yanıt yönteminin kullanılması öğrencinin konuya yönelmesine yardımcı olmakta, yaratıcı düşünme kapasitesini artırmaktadır (Kırışoğlu, 2009, s. 103).

Birçok bilişsel öğrenmeyi içeren kavramlar, benzer veya ayırt edici özellikler taşıyan sınıflandırılmış nesnelere, semboller veya olaylardır (Howard, 1987'den aktaran, Schunk, 2009, s. 190). Konuya yönelik kavramlar çeşitli stratejiler kullanılarak öğretilir. 4MAT öğrenme döngüsünde ise bireyin gözlemleriyle kavramları bütünleştirerek öğrenmesi önerilmektedir. Beynin sağ yarımküre özelliğine göre tasarlanan döngünün 3. adımında, öğretmenin öğrencilere aktivite vererek o aktivite üzerinde öğrencilerin gözlemleri ile kavramları bütünleştirmesini sağlaması söz konusudur (McCarthy, 1987: 104). Görsel sanatlar derslerinde kavram haritaları ise öğrencilerin temsilleri ve imgeleri nasıl yorumladığını ve görseller yoluyla elde ettikleri toplumsal ve kültürel kodları nasıl anlam-

landırdığını belirlemede kullanılan araçlardır (Dilli ve Mamur, 2015, s. 31). Hazırlanan etkinlik planlarının bu adımında konuya yönelik kavramların öğretilmesi için çalışma yaprakları ve kavram haritaları önerilmiştir. Döngünün 4. adımı, analitik öğrenenler için en uygun dilimdir ve öğretimin sol yarımküre özelliklerine göre düzenlenmesini gerektirir. Bu adımda öğrenciler, öğrendikleri konu hakkında uzmanlık bilgilerini bilmek isterler. Öğrencilerin bu beklentilerine yanıt verebilmek için öğretmenin, konuyla ilgili bilgileri sunması gerekmektedir (McCarty ve McCarty, 2006, s. 66). Anlatım yöntemi, görsel sanatların öğretiminde de, öğrenciye konuyla ilgili bilgilerin ilk kez verildiği zamanlarda başvurulan yöntemlerden biridir (Kırışoğlu, 2009, s. 102). 4MAT öğrenme döngüsünün 4. adımı gereği ve görsel sanatlar dersinde de başvurulan bir yöntem olması bakımından etkinlik planlarının 4. adımı, öğretmenin öğretilcek kavramları bilgisayar destekli görsel sunu ile anlatmasına olanak verecek şekilde tasarlanmıştır.

4MAT öğrenme döngüsünün 5. adımı sol yarımküre özellikleri ile başladığından yapılacak öğretim planlamasının sol yarımküre özelliklerine uygun olması gerekmektedir. Basamaklı bir işlem sürecini içeren bu adım daha önceki adımlarda öğrenilen bilgilerin ve yaratıcılığın geliştirildiği yerdir (McCarthy, 2000, s. 146). Sanatsal yaratım Herrmann'a göre tüm beyne dağılmış bir ilgi olup yaratıcılık, tümel beyin modelinin; planlı, örgütlü, ayrıntılı ve ardışık düşünme süreçlerini içeren sol alt yarımküre egemenliğiyle başlamakta, sonrasında diğer bölümlerini içine almaktadır (San, 2004, s. 125). Görsel sanatlar öğretiminin planlanmasında, öğrencinin ilgi ve seçimine odaklanması, bireysel beklentilerini dikkate alınması ve düşüncelerini risk alarak cesurca ifade etmesi sağlanmalıdır (Schirmacher, 2006, s. 253). Bu amaçla etkinlik planlarının 5. adımı öğrencilerin sanatsal yaratım süreçlerinin başlatıldığı ve konuya yönelik birden fazla denemelerin yapılmasına olanak verecek şekilde planlanmıştır. 4MAT öğrenme döngüsünde öğretmenin verdiği aktivite doğrultusunda öğrencilerin kendilerinden bir şeyler eklemesini gerektiren 6. adım ise sağ yarımküre baskınlığıyla öğrenenler için uygundur. Öğretmen bu adımda da öğrencilere rehberlik etme rolü üstlenmekte, öğrencilerin daha önceki adımlarda öğrendikleri bilgileri deneyerek ve bunlara yeni şeyler ekleyerek öğrenme gerçekleşmektedir (McCarthy, 2000, s. 146). Sanatsal çalışmalar, öğrencinin bilişsel öğrenmelerini, duygularını, yaratıcılıklarını ve becerilerini yansıtan ürünlerdir (Kırışoğlu 2005; Özsoy, 2003, Özsoy ve Alakuş, 2009). Buna bağlı olarak uygulama- sanatsal çalışma yapma sürecinde öğrenciler yeni ipuçları ile yeni olasılıkları denedikleri için sorun çözme yöntemi görsel sanatların öğretiminin uygulama aşamasında yararlanılan yöntemler arasındadır (Kırışoğlu, 2009, s. 104). Bu süreçte öğrencilerin bağlantılar kurarak alternatifleri düşünme becerileri geliş-

tirilmeli, kendilerine güvenmeleri sağlanıp bağımsızlık çalışmaya teşvik edilmelidir (Eisner, 2002, s.73). Döngünün 6. adımındaki aktivitelerin 5. adımda yapılan denemelerden- taslak çalışmalardan yola çıkılarak sanatsal çalışma yapmayı içermesi nedeniyle etkinlik planlarının 6. adımında öğrencilerin bağımsız çalışma güveni duyabilecekleri sorun çözme yönteminden yaralanma yoluna gidilmiştir.

4MAT öğrenme döngüsünün 7. adımını dördüncü çeyrek sol yarımküre baskınlığıyla öğrenenler için en uygun adımdır. Öğrenciyi uygulama ile ilgili proje veya performans ödevi hazırlamaya yönlendirmek bu adımda kullanılacak tekniklerdir (McCarthy ve McCarthy, 2006, s. 87). Görsel sanatlar alanındaki öğrenmeler okul ve sınıf içindeki etkinliklerle sınırlı değildir (Kırıçoğlu, 2014, s. 50). Öğrenme döngüsüne ve görsel sanatlarda okul dışı öğrenmelerin de sağlanabilmesi durumuna koşut olarak hazırlanan etkinlik planlarındaki 7. adım etkinliği, öğrencilerin yaptıkları taslak çalışmaları ve sanatsal çalışmalarını analiz ettikleri performans ödevlerinin sınıf (atölye) dışında hazırlanmasına olanak verecek biçimde düzenlenmiştir. Döngünün 8. adımını ise sağ yarımküre baskınlığıyla öğrenenler için en uygun dilimdir ve öğrencilerin kendi kendilerine yaptıkları şeyi diğerleriyle paylaştıkları uygulama ve deneyimin bütünleştirildiği yerdir (McCarthy, 1987: 120). Sanat hakkında konuşmak, bireyin duygusunu başkalarına sıkıntısız bir biçimde iletmenin ya da paylaşmanın en iyi ve uygun yollarından biridir. Bireyin başkaları tarafından özel biri olarak tanınma isteği, eleştirel yargıları paylaşma dürtüsünü beraberinde getirmektedir (Boydaş, 2007, s. 30). Dolayısıyla öğrencilerin 6. adımda oluşturdukları sanatsal çalışmalarını 7. adımda yapılan performans ödevleriyle bütünleştirerek arkadaşlarına sunması ve gelen eleştirilere yanıt vermesi şeklinde düzenlenen etkinlik planlarının bu adımında, öğrencilerin sanatsal çalışmaları aracılığı ile birbirlerinin fikirlerine saygı duymalarına ve birbirleri ile iletişim kurmalarını sağlayıcı şekilde biçimlendirilmiştir.

4MAT öğretim modeline göre döngünün her adımında yapılan etkinliklere bağlı olarak çeşitli değerlendirme yaklaşımları kullanılmaktadır. Ancak 8. adımın, öğrencilerin yaptıkları uygulamaları birbirleriyle paylaşımlarının yanı sıra öğretmenin de uygulamalar üzerinde değerlendirme yapmasını ve tüm döngünün genel değerlendirmesini içermektedir. Bu nedenle 8. adımdaki değerlendirme ayrı bir öneme sahiptir (McCarthy ve McCarthy, 2006, s. 68). Değerlendirme, diğer alanlarda olduğu gibi görsel sanatlar eğitiminin de ayrılmaz bir parçasıdır ve bu süreçte öğretmen öğrencilerin gelişme sağlayabilmesi için önerilerde bulunmalıdır (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997, s. 3.49). Böylelikle sanatsal çalışmaların tamamlanması sonrasında öğretmen tarafından yapılacak öğretici eleştiriler, öğrencilerin cesaretli deneyimlere gitmelerini sağlayacaktır (Türkdoğan, 1981, s. 87). Bu gerekçelere bağlı olarak, etkinlik planlarının 8. adımını, sunumlar sonra-

sında diğer öğrencilerin getirdikleri eleştirilerle birlikte öğretmenin de değerlendirmelerde bulunarak sürece dâhil olacağı şekilde düzenlenmiştir.

McCarthy'e göre (1982, 1997, 2000), tüm öğrenciler döngünün dört çeyreğinden birinde yer alırlar. Bir sınıfta bu dört öğrenme stilinden de öğrenci bulunacağı için her öğrenme stilindeki öğrenciye uygun bir öğretim sunma gerekliliğine işaret eder. 4 MAT öğrenme döngüsü, döngünün herhangi bir parçasından daha önemlidir. Çünkü her bir çeyrekteki öğretim o çeyrekte yer alan öğrencide daha iyi öğrenme alanı sağlarken diğer çeyreklerdeki öğretim, öğrencinin kendi öğrenme stiline dışındaki öğrenme stillerine uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Böylelikle de öğrencilerin öğrenme sürecinde birbirlerinin öğrenme yollarından da yararlanabilecekleri öğrenme ortamı oluşabilmektedir.

Görsel sanatlar eğitimi özelliğın ön plana çıktığı bir alandır. Bu nedenle görsel sanatların öğretimi, bu özelliğı dikkate alan farklı öğrenme öğretme yaklaşımlarını doğurmaktadır (Atkinson, 2002, s. 145). Öğrenenin bireysel farklılıklarına odaklanması, öğrenme stillerine dayalı eğitim ve görsel sanatlar eğitiminin ortak bir özelliğı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu perspektifle bakıldığında, bireysel özelliklerin en çok belirginleştiğı görsel sanatlar eğitiminde, öğrenme stillerine dayalı ve her iki yarımküre baskınlığına göre tasarlanmış olan 4MAT öğretim modelinin uygun öğretim modeli olduğu düşünülmektedir. Renk bilgisi öğrenme alanını içeren rengin kaynağı ve oluşumu, renk armonileri ve rengin hacme etkisi konularının 4MAT öğrenme döngüsüne uyarlanarak hazırlanan etkinlik planları, ortaokul ve lise düzeyinde dersi kılavuzlayan görsel sanatlar öğretmenlerine yardımcı bir kaynak olarak değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün, K. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Artut, K. (2007). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atkinson, D. (2002). *Art in education, identity and practice*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve öğrenme eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Boydak, A. (2004). *Beyin yarım kürelerinin gizemi yaşamaya ve öğrenmeye sundukları*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Boydaş, N. (2007). *Sanat eleştirisine giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan U. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caine, R.N. and Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme*, (Çev. G. Ülgen, O. Turgut, H. Ergen, O.Y. Uğur). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cullingford, C. (1990). *The nature of learning children, teachers and the curriculum*. London: Cassell Educational Limited.
- Denison, B and Kirk, R. (1990). *Do, review, apply, a simple guide to experimental learning*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dilli, R. ve Mamur, N. (2015). Görsel Kültür Kuramı Perspektifinde Sanat Eğitiminde Kavram Haritalarının Öğrenme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanımı. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 19-34. Erişim adresi: <http://sbe.giresun.edu.tr/tr/page/sayi-13/4629>
- Duman, B. (2007). *Neden beyin temelli öğrenme?*. Ankara: Pagema Yayıncılık.
- Eisner, E.W.(2002). *The arts and the creation of mind*. Virginia, USA: R.R. Donnelley & Sons, Harrisonburg.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ercan, A. R. (2002). *Etkin öğrenme sürecinde öğretmen ve yöntemler*. Ankara: Başak Matbaacılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Etike, S. (2001). *Cumhuriyet dönemi sanat eğitimi*. Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Healy, M. and Jenkins, A. (2000). Kolb's experimental learning theory and its application in georaphy in higher education. *Journal of Geography* 99(5), 185-195.
- Hergenhann, B.R. and Olson, M.H. (1997). *An introduction to theories of learning*. Upper Saddele River, NJ: A Viacom Company.

- Jensen, E. (2006). *Beyin uyumlu öğrenme*, (Çev. A. Doğanay). Adana: Nobel Kitabevleri.
- Keefe, J. W. and Ferrell, B.G. (1990). Developing a defensible learning style paradigm. *Educational Leadership*, 48 (1), 57-61.
- Kırıçoğlu, O.T. (2005). *Sanatta eğitim görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: Pagema Yayıncılık.
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık görsel sanatlar kültür eğitimi öğretimi*. Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Kırıçoğlu, O. T. (2014). *Sanat bir serüven*. Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Kırıçoğlu, O. T. ve Stokrock M. (1997). *İlköğretim sanat öğretimi*, Ankara: YÖK Yayınları.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning and development*. New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Loo, R. (2002). A meta- analytic examination of Kolb's learning styles preferences among business major. *Journal of Education for Business*, 77(5), 25-50.
- Mamur, N. (2019). Öğrenme kuramları ve görsel sanatlar öğretimi. V. Özsoy ve N. Mamur (Ed.) *Görsel Sanatlar Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları* (s. 139-152) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- McCarthy, B. (1982). Improving staff development through CBAM and 4MAT, *Educational Leadership*, 40 (1), 20-25.
- McCarthy, B. (1987). *The 4MAT system, s. teaching to learning styles with right / left mode techniques*. Barrington: Excel Inc.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT system to bring learning styles to schools, *Educational Leadership*, 48 (2), 31-38.
- McCarthy, B. (1997). A tale of four learners, *Educational Leadership*, 54 (6), 46-51.
- McCarthy, B. (2000). *About teaching 4MAT in the classroom*. Illionois: About Learning Inc.
- McCarthy, B. and McCarthy, D. (2006). *Teaching around the 4MATcycle, Desinging instruction for divers learning styles*. California: Corwin Pres.
- Morris, S. and McCarthy, B. (1990). *4MAT in action II: sample lesson plans for use with the 4MAT system*. Barrington: Excel Inc.
- O'Banion, T. (1997). *A learning collage for the 21st century*. Phoneix: American Council on Education Oryx Press.
- Özden, Y. (2006). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Özsoy, V. ve Alakuş, A.O. (2009). *Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri (resim-iş eğitimi)*. Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Peko, A. and Varga, R. (2014). Active Learning in Classrooms. *Život i škola*, 60 (31), 59-73. Eriřim adresi: <https://hrcak.srce.hr/125296>
- Reece, I. and Walker, S. (1994). *Teaching, training and learning. A Practical guide*. Gerat Britian: Business Education Publisher.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- San, İ. (1983). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Tan Kitap Yayıncılık.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim, yaratıcılık temel sanat kuramları sanat eleştirisi yaklaşımları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sanemoğlu, N. (2000). *Gelişim öğrenme ve öğretme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Schirmacher, R. (2006). *Art and creative development for young children*. USA: Thomson Delmar Learning.
- Schunk, D. H. (2009). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. (Çev. Ed. M. şahin) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türkdoğan, G. (1981). *Sanat eğitimi yöntemleri (resim-iş öğretimi)*, Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Bölüm 7

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL YETENEKLİLER VE SORUNLARINA İLİŞKİN ALGILARI¹



Aynur GICI-VATANSEVER²

¹ Bu çalışma 2019 tarihinde İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa tarafından düzenlenen “VI. Ulusal Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresinde” poster bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr.Öğr.Üyesi, Trakya Üni., Eğitim Fak., Özel Eğitim Bölümü, aynurgvatansever@trakya.edu.tr ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6377-620X>

1. GİRİŞ

Zeka kavramına ilişkin tarihte ilk bilimsel çalışma Sir Francis Galton tarafından yapılmış olup zekayı “genel zihinsel yetenek” düşüncesiyle ilişkilendirerek dış dünyayı algılamadaki farklılıklar olarak açıklamıştır (Warren ve Heist, 1960). Galton, zekanın büyük bir oranla kalıtımın eseri olduğunu ve çevrenin zeka üzerinde çok az etkisinin olduğunu öne sürmüştür (Sak, 2010). Alfred Binet zekanın açıklanmasında çok farklı zihinsel bileşenlerin olduğunu belirtmiş ve 1905 yılında Simon ile ortak çalışmasında “Binet-Simon Zeka Ölçeğini” ortaya çıkarmışlardır (Sak, 2010). Piaget ise zeka-çevre etkileşimini ortaya atarak zekayı “bireyin çevreye uyum sağlama gücü” olarak açıklamıştır (Yavuzer, Demir & Çalışkan, 2006). Spearman (1904), Thorndike (1920), Thurstone (1938) ve Weschler (1940) gibi geleneksel yaklaşımçıların aksine Gardner (1993) zekanın tek bir faktörle açıklanamayacağını Çoklu Zeka Kuramı ile savunmuştur (Ataman, 2004; Gürten, 2018; Levent, 2014). Zeka kavramını açıklamak üzere Üç Halka Kuramını ortaya atan Renzulli’ye göre ise özel yeteneklilik ortalama üstü genel/özel yetenek, yaratıcılık ve motivasyon üçlüsünün etkileşimi ile açıklanmaktadır (Ataman; 2014).

Geçmişten günümüze zekanın tanımı ve bununla ilgili olarak üst zeka düzeyine sahip çocukları tanımlamak için “zeki”, “üstün yetenekli”, “üstün zekalı” gibi pek çok kavram kullanılmış ancak ulusal alanyazında ortak kabul gören bir görüşe rastlanmamıştır. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre ortalama üstü zekaya sahip çocuklar için “özel yetenekli” kavramı kabul edilmiş ve özel yetenekli birey şu şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2018):

“Yaşlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirler anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireydir”.

1.1. Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri

Özel yetenekli çocukları tanımak, özelliklerini bilmek ve ilgi alanlarını keşfetmek, bu çocukların ihtiyaçlarını ortaya çıkartabilmek ve bu yönde bireyselleştirilmiş bir eğitim programı hazırlayıp sunabilmek açısından hem alan uzmanlarına hem de ailelere yararlı olmaktadır (Baykoç, 2014). Maker ve Nielson (1996) özel yetenekli bireylerin hızlı öğrenme, yüksek hafıza, problem çözme becerisi ve muhakeme yeteneği şeklinde dört temel özelliğe sahip olduklarını öne sürmektedir. Alanyazında yaygın şekilde özel yetenekli çocukların özellikleri zihinsel/bilişsel, duygusal ve kişilik özellikleri olmak üzere üç temel başlık altında incelenmiştir (Ataman, 2004; Ataman, 2014; Levent, 2014).

1.1.1. Zihinsel /Bilişsel Özellikler

Normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla özel yetenekli çocuklar çok daha hızlı bir şekilde yeni ve karmaşık bilgileri öğrenir, örüntüler şeklinde bilgileri işler ve sahip oldukları bu bilgi ağını yeni bir bilgi edinmede üst düzeyde kullanmaktadırlar (Baykoç, 2014). Ayrıntılara aşırı duyarlılık, olağanüstü hafıza fonksiyonları, derin ve iyi organize edilmiş bilgi temellerine sahip olan özel yetenekli çocuklar bu özelliklerini öğrenme becerilerine de yansıtılmaktadırlar (Renzulli, 1986). Özel yetenekli çocukların zihinsel /bilişsel özellikleri Şekil 1’de başlıklar halinde verilmektedir (Levent, 2014).



Şekil 1: Özel yetenekli bireylerin zihinsel/bilişsel özellikleri

1.1.2. Sosyal-Duygusal Özellikler

Howard-Hamilton’un (1994) açıklamalarına göre özel yetenekli çocuklar normal gelişim gösteren akranlarına göre daha olgun olmakta ve daha erken muhakeme becerisini edinmektedirler. Sosyal içerikli konulara oldukça ilgili olan özel yeteneklilerin duyguları ve hisleri çok güçlüdür. Adalet duyguları gelişmiş (Silverman, 1993) ve mizahi açıdan çok güçlü oldukları (Cutts ve Moseley, 2004) ileri sürülmektedir. Özel yetenekli çocukların sosyal-duygusal özellikleri Şekil 2’deki gibi özetlenmektedir (Levent, 2014).



Şekil 2: Özel yetenekli bireylerin sosyal-duygusal özellikleri

1.1.3. Kişilik Özellikleri

Özel yetenekli çocuklar kişilik özelliği olarak amaçlarına ulaşma konusunda çok ısrarcı ve kararlı olmakla birlikte, bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyen bir yapıdadır (Gross, 1993). Çalışmalarında sabırlı ve kararlı olup başarmaktan büyük zevk duymaktadırlar (Akarsu, 2001). Özel yetenekli çocukların kişilik özellikleri Şekil 3'deki gibi özetlenmektedir (Levent, 2014).

1.2. Özel Yetenekli Çocukların Sorunları

Eğitim sisteminin amaçlarından en önemlisi tüm çocukların doğuştan sahip olduğu öğrenme potansiyelini maksimum düzeye çıkartmaktır. Erken çocukluktan itibaren çocuğu tanımak, çocuğun kapasitesini bilmek ve eğitim sağlamaya çocuğun ihtiyaç duyduğu noktadan başlamak bu noktaları önemli kılmaktadır (Chan, 2001). Bu araştırmada, özel yetenekli çocukların sorunları incelenirken sosyal-duygusal ve akademik sorunlar şeklinde iki kategoride incelenmiştir.



Şekil 3: Özel yetenekli bireylerin kişilik özellikleri

1.2.1.Sosyal-Dugusal Sorunlar

Depresyon: Özel yetenekli çocukların eğitsel ve sosyal ihtiyaçları bireysel olarak karşılanmadığı durumlarda bu çocukların depresyon ve intihar eğilimi içinde oldukları gözlenmektedir (Mash ve Barkley, 2014). Zihinsel gelişim özellikleri yaşlarına göre ahlaki ve duygusal açıdan gelişmiş olmaları, eş zamanlı olmayan gelişim sergilemeleri özel yetenekli çocukların akranlarından daha fazla depresyona yatkın olmalarının sebepleri arasında bulunmaktadır (Gürten, 2018; Özyaprak ve Deringöl, 2013). Zihinsel olarak oldukça gelişmiş olan özel yetenekli çocukların, olayları daha çok irdeledikleri ve daha çok eleştirel düşündükleri bilinir. Bu durum yaşanan olaylara çözüm üretemedikleri anlarda onları depresyona itmektir (Gross, 2007).

Mükemmeliyetçilik: Özel yetenekli çocuklar, sadece kendi ilgi alanları ve başaracakları konularla ilgili mükemmeliyetçi bir yapıya sahip olmayıp, aileleri ve öğretmenlerinden de yapabileceklerinin üstünde performans bekler ve hayatlarında yüksek standartlar belirlemektedirler (Cutts ve Moseley, 2004; Silverman, 1994). Mükemmeliyetçilik eğilimi bu tarz çocukların kişiliklerinin merkezinde yer aldığından zorlayıcı problemlere yol açabilirler. Bu eğilimi gösteren çocuklar mükemmel olduklarını işitme ihtiyacı duymaktadırlar. Bu ihtiyaç onları başarıya götürebileceği gibi, çevresindeki insanlar açısından yersiz beklentilere, hayal kırıklığına ve memnuniyetsizlik duygusu içinde sürekli çaba sarf etme eğilimine sürükleyebilmektedir (Ataman, 2004)

Aşırı Duyarlılık: Özel yetenekli çocuklar duygusal gelişimleri ile ilgili farklı duyarlılık alanlarına bağlı olarak sorunlar yaşamaktadırlar.

Özel yetenekli çocukların yaşadıkları duyarlılık alanları psikomotor, duygusal, hayal gücü, duygusal ve zihinsel olarak sınıflandırılmaktadır (Fronseca, 2011).

Akran ilişkileri: Özel yetenekli çocuklar ya da fark edilmedikleri için tanı almamasına rağmen üstün özelliklere sahip olan çocuklar duygusal olarak daha hassas olduklarından motivasyon, stres, uyum, depresyon ve hatta intihar gibi sorunlara sahip olmaktadır. Bu çocukların arkadaş ilişkileri normal gelişim gösteren çocuklara göre farklılık göstermekte olduğundan kendilerine uygun arkadaş bulamadıkları ortamlarda kendilerini yalnız hissetmektedirler (Leana-Taşçılar, 2018). Özel yetenekli çocukların kabul görmeleri ve dışlanmamaları, yaratıcılık-liderlik gibi özelliklerin rahatça ortaya koyup geliştirebilmeleri açısından aile ve akran arasındaki sosyal ilişkileri ayrıca önemli kılmaktadır (Silverman, 1993).

Etiketlenme: Çocukların özel yetenekli olarak etiketlenmeleri uzmanların alana yönelik ortak bir dil kullanabilmeleri ve çocukların eğitsel ihtiyaçlarının bireysel farklılıkları göz önünde alınarak karşılanabilmeleri açısından önemli olmakla beraber çocuklar açısından etiketlenme durumu incelendiğinde bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Özel yetenekli çocuklar akranları tarafından dışlanıp yalnızlık durumuna maruz kalma ile karşı karşıya kalabilmektedirler (Baker, 1997). Ayrıca etiketlenmiş olan çocuk kendisinin özel yetenekli olmasından dolayı ders çalışmak ve ödev yapmak gibi akademik sorumluluklarını yerine getirmeme hakkına sahip olmak gibi yanlış bir düşünceye kapılarak dolayısıyla beklenmedik başarısızlıklarla yüz yüze kalmaktadırlar (Saranlı ve Metin, 2012). Bu çocuklar akademik sınırlarını zorlamaya teşvik edilmezlerse özel yetenekli ancak düşük başarı ve düşük motivasyonlu bireyler olarak toplumda yerlerini alacaklardır (Ataman, 2014).

1.2.2. Akademik Sorunlar

Beklenmedik başarısızlık: Düşük başarı, ortalamanın altında olan bir başarı türü iken; beklenmedik başarısızlık sahip olunan potansiyelin altında gösterilen başarısızlıktır. Zeka düzeyi olarak %2'lik üst dilime giren fakat başarı testlerinde %15'lik üst dilimin altında performans gösteren özel yetenekliler, akademik başarısızlık göstermektedir (Sak, 2010). Özel yetenekli öğrenciler okulun ilk yıllarında çalışmadan da başarılı olabilmektedirler. Bu durum onların zaman yönetimi, programlı çalışma ve çalışma stratejisi geliştirme gibi özyönetim becerilerini edinmelerine engel olmaktadır (Camcı-Erdoğan ve Leana-Taşçılar, 2014; Sak, 2010).

Müfredat-Öğretmen: Özel yetenekli öğrenciler, öğrenme potansiyelleri açısından akranlarına göre öğrenme hızı, öğrenme derinliği ve ilgiler

konusunda farklılık göstermektedirler. Bu öğrenciler, normal eğitim programları yoluyla öğrenememekte, geniş kapsamlı eğitim imkanları ve hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda özel yetenekli çocukların öğretmenlerinin çocuğu fark etme, öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkarma gibi konular açısından kritik önemi bulunmaktadır (Levent, 2010; Renzulli ve Reis, 1985).

Çalıştıkları alana ilişkin yeterli mesleki bilgi ve becerisi olmayan öğretmenlerin mesleki motivasyonları azalmaktadır (Güleç-Aslan, 2014). Özel eğitim öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları mezun olduklarında özel yetenekli öğrenci grubunun da dahil edildiği özel gereksinimli öğrencilerle çalışacaklar ve kapsayıcı öğretim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerle çalışan farklı alandaki öğretmenlerle iş birliğine dayalı destek eğitim hizmetleri kapsamında rehberlik/danışmanlık edeceklerdir. İleride diğer öğretmenlere liderlik ve rehberlik edecek yeterli mesleki bilgiye sahip olması beklenen özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının özel yetenekli öğrencileri algılayışları ve yaşadıkları problemlere yönelik olarak görüşlerine ulaşılmamasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarının öğretmen adaylarının özel yeteneklilere yönelik lisans düzeyinde almış oldukları bir zorunlu ve bir seçmeli ders içeriğinin zenginleştirilmesinde etkili olacağı varsayılmaktadır.

Alanyazında özel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adayları ile yapılmış çalışmalar incelendiğinde adayların görüş ve deneyimlerine başvurulduğu özel gereksinim konuları üstün zeka (Bayar, Arslan ve Avcı-Doğan, 2020) ve otizm spektrum bozukluğu olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Güleç-Aslan, 2014). Özel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adayları ile özel yetenekliler ve üstün zekaya yönelik yapılmış alandaki ilk çalışma olan Bayar ve arkadaşları (2020) çalışmalarında öğretmen adaylarının henüz özel yeteneklilere ilişkin bir ders almamış olmalarını önkoşul kabul etmişler ve ilgili konuda öğretmen adaylarının ders almadan önceki üstün zeka kavramına yönelik algılarını incelemişlerdir.

Özel yetenekli öğrencilerin veya üstün zekanın algılanmasına yönelik alanyazında yapılmış olan diğer branşlardaki öğretmen / öğretmen adaylarının görüşlerinden toplanan verilerle yapılan çalışmalara bakıldığında okulöncesi eğitimi (Duran ve Dağlıoğlu, 2017; Yoleri, Tetik ve Çetken, 2018), Bilsem öğretmenleri (Çetinkaya ve İnci, 2019; Özsoy, 2014), sınıf öğretmenliği (Bulut, 2018), psikolojik danışmanlık ve rehberlik (Güçyeter, 2018) ve farklı branşlar birlikte (örn.: PDR, Sınıf, Fen bilgisi, Okulöncesi, İngilizce, Türkçe) (Akkanat, Kutlu-Abu ve Gökdere, 2018; Ata, Duran ve Metin, 2020; Aytekin, Sarıca ve Aytekin, 2014; Camcı-Erdoğan ve Güçyeter, 2019) olmak üzere pek çok branşa dayalı çok yönlü sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Buradan hareketle alandaki ilk çalışma olacak olan özel yeteneklilere yönelik ders

almış olan özel eğitim retmenliği retmen adaylarından özel yetenekli rencilere ve sorunlarına yönelik elde edilecek bulgular lisans derslerine ve özel yetenekli bireylere yönelik algılarına yönelik alanyazına farklı bir bakış açısı kazandıracak olmasından dolayı bu çalışmanın oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı özel eğitim retmenliği retmen adaylarının özel yetenekli bireylere ve özel yetenekli bireylerin yaşadıkları sorunlara yönelik geliştirmiş oldukları metaforları belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorular araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır:

1. Özel eğitim retmenliği bölümü retmen adaylarının özel yetenekli ocuk kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. Özel eğitim retmenliği bölümü retmen adaylarının özel yetenekli ocuk kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların oluşturduğu kavramsal kategoriler nelerdir?
3. Özel eğitim retmenliği bölümü retmen adaylarının özel yetenekli çocukların yaşadıkları sosyal-duygusal ve akademik sorunlara yönelik geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
4. Özel eğitim retmenliği bölümü retmen adaylarının özel yetenekli çocukların yaşadıkları sosyal-duygusal ve akademik sorunlara yönelik geliştirdikleri metaforların oluşturduğu kavramsal kategoriler nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmalarında araştırmacı, bir veya birden fazla kişinin bir olguyu kendi bakış açılarından nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışır. Farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgu bilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve şimşek, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Özel eğitim retmenliği retmen adaylarının özel yetenekli bireylere ve özel yetenekli bireylerin yaşadıkları sorunlara yönelik geliştirmiş oldukları metaforları belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim retim yılı Trakya Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü üçüncü sınıf öğrencisi olan 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları daha önce özel yetenekli çocuklara ilişkin Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından zorunlu kılınan “Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek” ve Alan Seçmeli olan “Özel Yeteneklilerde Sosyal, Duygusal ve Akademik Rehberlik” adlı dersleri almışlardır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmen adaylarının özel yetenekli çocuk ve özel yetenekli çocukların yaşadıkları sosyal-duygusal ve akademik sorunları kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla “*Özel yetenekliler.....gibidir. Çünkü.....*” ve “*Özel yetenekli çocukların yaşadıkları en büyük sosyal-duygusal sorun ve akademik sorun....., dir.*” ifadelerini tamamlamaları istenmiştir. Araştırmanın verileri akademik dönem tamamlandıktan sonra dağıtılan formların öğretmen adaylarınca gönüllük esasına dayanarak doldurmaları ve araştırmacıya teslim etmeleri yoluyla toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Olgubilim çalışmalarında yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yönelik veri analizi yapılır. Bu çalışmada verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayacak temaların ortaya çıkarılması için (Yıldırım ve Şimşek, 2013) içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirmek ve oluşturulan kavramları okuyucuların daha kolay anlayabilmesini sağlamak adına temalar şeklinde düzenleyerek yorumlamak; katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntı yaparak temaları açıklayıcı bir durumda sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarından toplanan veriler öncelikle amacına uygun şekilde doldurulup doldurulmadığına göre kontrol edilerek ayıklanmıştır. Ayıklanan 24 adet form numaralandırılarak kodlama için hazır hale getirilmiştir. Numaralandırılmış formlar sorulara yönelik olarak tek tek incelenmiştir. Öğretmen adaylarının doldurduğu cümle verilerine dayalı oluşturulmuş olan kodlar listelenmiştir. Sonrasında listelenmiş olan bu kodlar (metaforlar) birbirleriyle ilişkileri ve ortak özellikleri göz önüne alınarak belirli gruplar altında toplanarak kategorileştirilmiştir. Her bir kategori araştırmacı tarafından alanyazına bağlı kalacak şekilde isimlendirilmiştir. Verilerin yorumlanması aşamasında öğretmen adaylarından elde edilen verilere dayanarak oluşturulmuş olan temalar, kodlar (metaforlar) ve kategoriler katılımcıların verdiği cevaplardan çekilen direk alıntılar ışığında yorumlanmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Özel eğitim öğretmen adaylarından toplanan veriler ışığında ortaya koyulan bu çalışmada geçerliğin sağlanması adına öncelikle öğretmen adaylarına formlar dağıtılmadan önce çalışma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olmaları durumunda formları doldurmaları söylenmiştir. Yine geçerlik kapsamında toplanan verilerin analiz ve yorumlama aşamalarında nasıl bir yol izlendiği açıklanmıştır. Bulgular kısmında metaforlar ve kategorilere yer verilmiş olup, öğretmen adaylarının direkt ifadeleriyle desteklenerek yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarının direkt ifadelerine yer verirken ÖA-1 şeklinde katılımcı numaraları verilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması için araştırmacıdan bağımsız olarak metaforların ilgili kategorileri temsil edip etmediğini kontrol amacıyla alan uzmanı bir araştırmacının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanın yaptığı kategorileştirme ile araştırmacının yaptıkları karşılaştırılmış ve “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan maddeler belirlenerek kategoriler üzerinde tekrar çalışılarak son hali verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde özel eğitim öğretmenliği öğretmen adaylarının özel yetenekli bireylere ve özel yetenekli bireylerin yaşadıkları sorunlara yönelik geliştirmiş oldukları metaforları belirlemek amacıyla yapılmış olan çalışmanın alt amaçlarına yönelik bulgular metaforlar şeklinde sunulmuştur.

3.1. Öğretmen adaylarının özel yetenekli çocuk kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar ve kavramsal kategoriler

Araştırmaya katılan 24 öğretmen adayının “özel yetenekli çocuk” kavramına yönelik olarak ürettikleri metaforlar Tablo 1’de sunulmaktadır. Tablo 1’e göre öğretmen adaylarının özel yetenekli çocuğu tanımlarken en fazla kullandığı metafor “meyve veren ağaç (n=3)” olmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının özel yetenekli çocuk kavramına yönelik ürettikleri metaforların dağılımı

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Meyve veren ağaç	3	Keşfedilmesi gereken icat	1	Deniz	1
Keşfedilmemiş orman	1	Çiçek	1	Zehir	1
Keşfedilmemiş hazine	1	Balon	1	Gökyüzü	1
Meyve fidanı	1	Okyanus	1	Maden	1
Okunmayı bekleyen kitap	1	Fonksiyonel çakı	1	Güneş	1
Anasınınfina giden bir lise öğrencisi	1	Pırlanta	1	İnci	1

Her daim ışık saçan bir yıldız	1	Büyümüş de küçülmüş	1	Keşfedilmeyi bekleyen bir cevher	1
Lider	1				

Bunun dışında öğretmen adayları sadece bir kez “keşfedilmemiş orman”, “keşfedilmemiş hazine”, “keşfedilmesi gereken icat”, keşfedilmeyi bekleyen bir cevher” metaforlarını kullanmışlar. Buna ek olarak “meyve fidanı”, “okunmayı bekleyen kitap”, “anasınıfına giden bir lise öğrencisi”, “her daim ışık saçan bir yıldız”, “büyümüş de küçülmüş”, “çiçek”, “balon”, “okyanus”, “deniz” “inci”, “güneş”, “maden”, “gökyüzü”, “pırlanta”, “lider” ve “fonksiyonel çakı” şeklinde olumlu ifadelerle özel yetenekli çocuk kavramını kendilerine göre ifade etmişlerdir. Sadece bir öğretmen adayı özel yetenekli çocuğa yönelik tanımını olumsuz bir ifade olan “zehir” sözcüğü ile özdeşleştirmiştir.

Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar içerik analizi ile çözümlenmiş, ilişkili özellikleri ile benzetme yönleri dikkate alınarak alanyazın ışığında 6 kavramsal kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan kavramsal kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Öğretmen adaylarının özel yetenekli çocuk kavramına yönelik ürettikleri metaforların kavramsal kategorileri

Kategori	Metafor	Frekans (f)	%
Keşfedilmeyi bekleyen	Keşfedilmemiş orman (1), Keşfedilmemiş hazine (1), Okunmayı bekleyen kitap (1), Keşfedilmesi gereken icat (1), Keşfedilmeyi bekleyen bir cevher (1), Deniz (1), Maden (1)	7	29.1
Parlayan	Her daim ışık saçan bir yıldız (1), Gökyüzü (1), Güneş (1), İnci (1), Lider (1), Çiçek (1), Pırlanta (1)	7	29.1
Üretken	Meyve veren ağaç (3), Meyve fidanı (1)	4	16.6
Anlaşılamayan	Anasınıfına giden bir lise öğrencisi (1), Büyümüş de küçülmüş (1)	2	8.3
Kapsamlı-Çok yönlü	Okyanus (1), Fonksiyonel çakı (1)	2	8.3
Yüksek kapasiteli	Balon (1), Zehir (1)	2	8.3
Toplam		24	100

Öğretmen adaylarının özel yetenekli çocuk tanımına yönelik ifadelerine dayanarak altı kavramsal kategoriye ulaşılmıştır. İlk kategori olan keşfedilmeyi bekleyen kategorisi yedi farklı metafora dayanarak

oluşturulmuştur. Öğretmen adayları “keşfedilmeyi bekleyen” kategorisine yönelik olarak şu ifadelerde bulunmuşlardır:

ÖA-2: “Özel yetenekli birey keşfedilmemiş bir orman gibidir; çünkü bu tür öğrencilerin içindeki zenginlikleri fark etmemek, bu kaynakları değerlendirmemek hem toplum hem de bu tür bireyler için bir kayıptır.”

ÖA-3: “Özel yetenekli birey keşfedilmemiş zenginlikleri olan bir hazine gibidir; çünkü keşfedildiğinde tüm insanlığı zengin edebilir; keşfedilmediğinde ise yıllar boyunca bir zenginliğin var olduğundan habersiz kalınır.”

ÖA-5: “Özel yetenekli birey okunmayı bekleyen kitap gibidir çünkü; her özel yetenekli çocuğun keşfedilmesi gereken bir özelliği vardır.”

ÖA-10: “Özel yetenekli birey keşfedilmesi gereken icat gibidir çünkü; fark edilip uygun eğitim, ortam sunulduğunda yapılan icatlar gibi yararlı işlere imza atabilir.”

ÖA-19: “Özel yetenekli birey keşfedilmeyi bekleyen bir cevher gibidir çünkü; onun derinliklerinde keşfedilmeyi ve onun kendisinin keşfettiği cevherini bizim ona sağladığımız desteklerle, yeteneğini nasıl kullanacağını öğretmemizle hem kendine hem topluma daha faydalı bir birey olur.”

İkinci kavramsal kategori olan parlayan kategorisine yönelik olarak öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

ÖA-7: “Özel yetenekli birey her daim ışık saçan bir yıldız gibidir çünkü; istese de ışığı sönmez, her halinde ışık saçar; her konuda farklı ışığını ortamda yansıtıp etrafındakileri aydınlatır ve ışığından faydalanır.”

ÖA-17: “Özel yetenekli birey pırlanta gibidir çünkü; eğer onun doğru yolda ilerleyebilmesini sağlayabilirsek birer cevhere dönüşebilir ve gelecek için etrafa ışık saçıp parıldarlar.”

Özel yetenekli bireyi tanımlarken seçtikleri sözcükler üretkenliği ifade eden öğretmen adaylarının ifadelerinden birkaç örnek şöyledir:

ÖA-23: “Özel yetenekli birey verimli bir ağaç gibidir çünkü; zekası onu akranları arasında öne çıkarır.”

ÖA-13: “Özel yetenekli birey bir ağaç gibidir çünkü; işlendikçe nice eserler ortaya çıkarılır.”

Anlaşılamayan kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin alıntıya aşağıda yer verilmiştir:

ÖA-6: “Özel yetenekli birey anasının giden bir lise öğrencisi gibidir çünkü; çevresindekilerin genellikle onu anlayacak ilgilerini ve duygularını paylaşacak yeterlilikleri yoktur.”

Kapsamlı-çok yönlü kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

ÖA-15: “Özel yetenekli birey okyanus gibidir çünkü; bilgileri damla gibi düşünürsek her şeyi içinde barındırarak özel ve farklı şeyler ortaya koyabilmektedir.”

ÖA-16: “Özel yetenekli birey bir fonksiyonel çakı gibidir çünkü; birden fazla işi yapma yeteneği vardır. Dikkatini yoğunlaştırabilir. Eğer yetenekli oldukları şeyi, yeteneği kullanmazlarsa fonksiyonlarını kaybeder ve paslanır.”

Özel yetenekli bireyi tanımlayan metaforların oluşturduğu kavramsal kategori ise yüksek kapasitelidir. Öğretmen adayları olumsuz gibi görünen bazı ifadeleri aslında özel yeteneklilerin olumlu bir özelliğini ifade etmek için kullanarak tanımlayıcı cümlelere farklı bir bakış açısı sunmuştur.

ÖA-22: “Özel yetenekli birey zehir gibidir çünkü; çoğu çözümsüz ve farklı konulara panzehir etkisiyle karşılık verirler.”

3.2. Öğretmen adaylarının özel yetenekli çocukların sorunlarına yönelik geliştirdikleri metaforlar ve kavramsal kategoriler

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının özel yetenekli çocukların yaşadıkları sorunlara ilişkin metafor ve kavramsal analizler sunulmuştur. Öncelikle Tablo 3’de sosyal-duygusal sorunlara yönelik metaforlara ve hemen akabinde ilgili kavramsal kategorilere yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının özel yetenekli çocukların sosyal duygusal sorunlarına yönelik ürettikleri metaforların dağılımı

Metafor	Frekans (f)	Metafor	Frekans (f)
Dışlanma	6	Aşırı beklenti	1
Kendini yalnız hissetmeleri	5	Topluma uyum sağlayamama	1
Akran ilişkileri	3	Saygınlık beklentisi	1
Kendisinden büyük beklenti duyulması	2	Aşırı Özgüven	1
Anlaşılamamak	1	Mükemmeliyetçilik	1
Tatminsizlik	1	Liderlik	1

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının özel yetenekli çocukların sosyal-duygusal sorunlarını tanımlarken en fazla kullandıkları metafor “dışlanma (n=6)” teması üzerine yoğunlaşmıştır. Bunu “kendini yalnız hissetmeleri (n=5)”, “akran ilişkileri n=3” ve “kendisinden büyük beklenti duyulması n=2” metaforları takip etmektedir. “Anlaşılamamak”, “tatminsizlik”, “aşırı beklenti”, “topluma uyum sağlayamama”, “saygınlık beklentisi”, “aşırı özgüven”, “mükemmeliyetçilik” ve “liderlik” metaforları her bir öğrenci adayı tarafından bir kez ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal sorunlara yönelik ürettikleri metaforlar içerik analizi ile çözümlenmiş, ilişkili özellikleri ile benzetme yönleri dikkate alınarak alanyazın ışığında üç kavramsal kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan kavramsal kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'de verilmiştir. Öğretmen adaylarının özel yetenekli çocukların sosyal-duygusal sorunlarına yönelik ürettikleri metaforlara göre üç kavramsal kategoriye ulaşılmıştır. İlk kategori olan iletişim sorunları kategorisi beş farklı metafora dayanarak oluşturulmuştur. Öğretmen adayları “iletişim sorunları” kategorisine yönelik olarak şu ifadelerde bulunmuşlardır:

ÖA-1: “Özel yeteneklilerin yaşadıkları en büyük sosyal-duygusal sorun akran ilişkilerinde yaşananlar bence. Yalnızlar onlar. Kendi tercihleri öyle, yalnız kalmak istiyorlar.”

ÖA-9: “Özel yeteneklilerin yaşadıkları en büyük sosyal-duygusal sorun arkadaşlarından dışlanmalarıdır. Arkadaşlarıyla çoğunlukla anlaşamıyor ve küçük görüyorlar. Uyum sağlayamıyorlar.”

Tablo 4: Öğretmen adaylarının sosyal –duygusal sorunlara yönelik ürettikleri metaforların kavramsal kategorileri

Kategori	Metafor	Frekans (f)	%
İletişim sorunları	Dışlanma (6), Kendini yalnız hissetme (5), Akran ilişkileri (3), topluma uyum sağlayamama (1), anlaşılammak (1)	16	66.6
Toplumsal beklentiler	Kendisinden büyük beklenti duyulması (2), aşırı beklenti (1), saygınlık beklentisi (1), liderlik (1)	5	20.8
Mükemmeliyetçilik	Mükemmeliyetçi (1), tatminsizlik (1), Aşırı özgüven (1),	3	12.5
Toplam		24	100

Sosyal-duygusal sorunlara yönelik üretilen bir diğer kavramsal kategori dört metaforun oluşturduğu “toplumsal beklentileri” kategorisidir. Adayların ilgili konuya yönelik ifadeleri şöyledir:

ÖA-18: “Özel yeteneklilerin yaşadıkları en büyük sosyal-duygusal sorunu toplumun beklentisinin yüksek olmasıdır çünkü onlar özel yeteneklidir, üstündür.”

ÖA-2: “Özel yeteneklilerin yaşadıkları en büyük sosyal-duygusal sorunu aşırı beklentidir. Lider oldukları için büyük sorumlulukları var.”

Sosyal-duygusal sorunlara yönelik son kavramsal kategori ise “mükemmeliyetçilik”tir. Öğretmen adayları konuyla ilişkili olarak aşağıdaki ifadeleri belirtmişlerdir:

ÖA-19: “Özel yeteneklilerin yaşadıkları en büyük sosyal-duygusal sorunu mükemmeliyetçiliktir. Başarı yetmiyor. En iyi onlar olmalı.”

Sıradaki bölümde öğretmen adaylarının özel yetenekli çocukların yaşadıkları akademik sorunlara ilişkin metafor ve kavramsal analizler sunulmuştur. Tablo 5’de akademik sorunlara yönelik metaforlara ve Tablo 6’da ise ilgili kavramsal kategorilere yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının özel yetenekli çocukların akademik sorunlarına yönelik ürettikleri metaforların dağılımı

Metafor	Frekans (f)
Seviyesine uygun olmayan / basit müfredat programı	12
Dersleri kolayca öğrenmesi ve sıkılması	4
Çalışırken çok yoğunlaşmak	2
Başarısız olma kaygısı	2
Rutinlerden sıkılması	2
Başarısızlıktan olumsuz etkilenmesi	1
Yaşlılarından üst zekaya sahip olması	1
Toplam	24

Tablo 5’e göre öğretmen adaylarının özel yetenekli çocukların akademik sorunlarını tanımlarken en fazla kullandıkları metafor “seviyesine uygun olmayan/basit müfredat programı (n=12)” olarak belirtilmektedir. “Dersler kolayca öğrenmesi ve sıkılması (n=4)”, “Çalışırken çok yoğunlaşmak (n=2)”, “Başarısız olma kaygısı (n=2)”, “Rutinlerden sıkılması (n=2)”, “Başarısızlıktan olumsuz etkilenmesi (n=1)” ve “Yaşlılarından üst zekaya sahip olması (n=1)” şeklinde altı metafor daha oluşturulmuştur.

Öğretmen adaylarının özel yetenekli çocukların yaşadıkları akademik sorunlara yönelik ürettikleri metaforlar içerik analizi ile çözümlenmiş,

ilişkili özellikleri ile benzetme yönleri dikkate alınarak alanyazın ışığında üç kavramsal kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan kavramsal kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen adaylarının akademik sorunlara yönelik ürettikleri metaforların kavramsal kategorileri

Kategori	Metafor	Frekans (f)	%
Müfredat	Seviyesine uygun olmayan/basit müfredat (12), dersleri kolayca öğrenmesi ve sıkılması (4), Rutinlerden sıkılması (2)	18	75
Başarısızlık	Başarısız olma kaygısı (2), Başarısızlıktan olumsuz etkilenmesi (1),	3	12.5
Yoğunlaşmak	Çalışırken çok yoğunlaşmak (2), Yaşlılarından üstün zekaya sahip olmak (1)	3	12.5
Toplam		24	100

Öğretmen adaylarının özel yetenekli çocukların akademik sorunlarına yönelik ürettikleri metaforlara göre üç kavramsal kategoriye ulaşılmıştır. İlk kategori olan müfredat üç farklı metafora dayanarak oluşturulmuştur. Öğretmen adayları “müfredat” kategorisine yönelik olarak şu ifadelerde bulunmuşlardır:

ÖA-1: “Özel yeteneklilerin yaşadıkları en büyük akademik sorun kolayca öğrenmesi, derste sıkılmasıdır.”

ÖA-2: “Özel yeteneklilerin yaşadıkları en büyük akademik sorun uygun olmayan müfredat programıdır. Onlar çabuk öğreniyorlar. Konular basit geliyor.”

İkinci kategori olan başarısızlık iki farklı metafora dayanarak oluşturulmuştur. Öğretmen adayları “başarısızlık” kategorisine yönelik olarak şu ifadelerde bulunmuşlardır:

ÖA-11: “Özel yeteneklilerin yaşadıkları en büyük akademik sorun yetersizlik korkusudur. Başkalarının önünde başarısız olursam diye korkuyorlar.”

ÖA-13: “Özel yeteneklilerin yaşadıkları en büyük akademik sorun başarısız olma kaygısıdır. Çoğu zaman yanlış cevap olursa diye derse bile katılmıyorlarmış.”

Akademik sorunlar açısından öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara göre oluşturulan kavramsal kategori ise “yoğunlaşmak”tır.

Öğretmen adaylarının bu kategoriye yönelik örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir:

ÖA-24: “Özel yeteneklilerin yaşadıkları en büyük akademik sorun uzun süreli çalışmalarınıdır, bi oturunca bi daha kalkmıyorlar.”

ÖA-23: “Özel yeteneklilerin yaşadıkları en büyük akademik sorun çok yoğun çalışmalarınıdır.”

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’de özel eğitim öğretmenliği Yüksek Öğretim Kurulu tarafından 2015 yılında Zihinsel Engelliler, İşitme Engelliler, Görme Engelliler ve Üstün Zekâlılar Öğretmenliği, Öğrenme Güçlüğü ve Otizm Spektrum Bozukluğu alanları birleştirilerek özel eğitim öğretmenliği adı altında tek bir lisans programı olması kararı verilmiştir (Bayar ve diğ., 2020). Bu kararın gerekçesi farklı özel gereksinimli bireylerle karşılaşacak olan öğretmenlerden tüm gruplara eğitim verebilecek donanımına sahip olmalarının beklenmesidir. Bu doğrultuda lisans eğitimleri sürecinde zorunlu olarak aldıkları ortak derslerin ve alan seçmeli derslerinin türleri ve içerikleri tekrar düzenlenmiştir. Tüm öğretmen adayları ortak dersleri ve bunun yanında yukarıda bahsedilen altı farklı alana yönelik alan seçmelilerinden en az bir tanesini almak durumundadırlar. Bu çalışmada katılımcı olan öğretmen adaylarının aldıkları “Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek” ortak dersi ve özel yetenek alanında almakla yükümlü oldukları özel yetenek alan seçmeli dersi sonrasında, adayların özel yetenekli bireylere ve özel yetenekli bireylerin yaşadıkları sosyal-duygusal ve akademik sorunlara yönelik ürettikleri metaforları belirlemek amaçlanmıştır. Bu bölümde özel eğitim öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ve sonuçları araştırma sorularında belirtilen sıraya göre alanyazındaki kaynaklara dayandırılarak tartışılmıştır.

Çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenliği bölümündeki 24 öğretmen adayından özel yetenekli çocukları tanımlamaya yönelik olarak cümleleri doldurmaları ve gerekçelerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının ifade ettikleri metaforlara dayanarak özel yetenekli çocukları tanımlayan altı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler keşfedilmeyi bekleyen, parlayan, üretken, anlaşılmayan, kapsamlı/çok yönlü ve yüksek kapasiteli şeklinde frekans sıklığına göre sıralanmaktadır. Alanyazındaki pek çok araştırma, bu araştırmanın bulgusu olan “keşfedilmeyi bekleyen” kategorisine benzer olarak özel yetenekli çocukların keşfedilmesi gereken değer (Bulut, 2018), gizemli (Eraslan-Çapan, 2010), cevher, maden, değerli (Camcı-Erdoğan ve Güçyeter, 2019; Duran ve Dağlıoğlu, 2017; Özsoy, 2014), kömürün elmasa dönüşmesi (Uçuş, 2016) olduğu şeklinde bulgulara ulaşarak bu çalışma ile paralel sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının “keşfedilmeyi bekleyen” kategorisine dahil edilmiş olan metaforları ve ifade ettikleri gerekçelere dayanarak, özel yetenekli çocukların toplum için çok önemli olduklarını, erken yaşta fark edilerek erken eğitimden faydalanmaları gerektiğini, gerekli ortam sunulduğunda harika icatlar üretebileceklerini; aksi halde üstün zeka potansiyellerini kaybedeceklerini, yıllarca fark edilmeyi bekleyerek kayıp yılları olacaklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Çalışmada özel yetenekli çocuğu tanımlamak için ulaşılan bir başka kategori “parlayan” kategorisidir. Öğretmen adayları özel yetenekli çocukları ışık saçan yıldıza, gökyüzüne, güneşe inciye vb. benzetmişler ve bu çocukların birer lider olarak etrafındakileri aydınlatıp bilgi vererek ışık saçtıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguyu destekler nitelikteki Akkanat ve arkadaşlarının (2018), Aytekin ve arkadaşlarının (2014), Özsoy’un (2014), Duran ve Dağlıoğlu’nun (2017) çalışmalarında da özel yetenekli çocuğu tanımlarken lider, değerli, aydınlatıcı, parlayan, yıldız gibi metaforlar öğretmen adayları ve öğretmenler tarafından kullanılmıştır. Çalışmada özel yetenekli çocuğu tanımlayan bir diğer kavram “üretken” kategorisindedir. Öğretmen adaylarının sıklıkla ağaç ve meyve fidanı metaforlarıyla ilişki kurdukları kategori için adaylar zekaları sayesinde sürekli bilgi ve tecrübe ürettiklerini, pek çok eser ortaya koyarak toplumun her kesimi için yararlı olacak bilim ürettiklerini ifade etmişlerdir. Aytekin ve arkadaşlarının (2014), Bayar ve arkadaşlarının (2020), Duran ve Dağlıoğlu’nun (2017), Özsoy’un (2014), Camcı-Erdoğan ve Güçyeter’in (2019) yapmış oldukları çalışmalar da üretken kategorisindeki bulguları desteklemekte olup öğretmen ve öğretmen adayları tarafından üstün yeteneklilik kavramı üreten, toplumun yararına çalışan ve problemlere hızlıca çözüm üreten olarak değerlendirilmiştir. Özel yetenekli çocuğu “anlaşılamayan” olarak değerlendiren bu çalışma bulgularının sonuçlarına bakıldığında ise öğretmen adaylarının özel yetenekli çocuklar için büyümüş de küçülmüş ya da anasınıfına giden lise öğrencisi olarak tanımladıkları görülmüştür. Buradan hareketle alanyazındaki teorik bilgilerle paralel olarak adayların özel yetenekli çocukların akranlarından daha yüksek performans gösterdikleri ve göründüklerinden çok daha derin olduklarını düşündüklerine yönelik yoruma ulaşılabilir. Bu alanda yapılmış pek çok çalışmada da özel yetenekli çocukların yaşından büyük göründüklerine, yetişkin özellikleri gösterdiklerine, (Akkanat ve diğ., 2018; Aytekin ve diğ., 2014; Duran ve Dağlıoğlu, 2017), yüksek performans gösterdiklerine (Bulut, 2018; Özsoy, 2014) yönelik sonuçlara ulaşmışlardır. Bu açıdan bu çalışma üretken olmaya yönelik olan bulgular açısından bahsedilen çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Son olarak öğretmen adaylarının özel yetenekli çocukları çok yönlü, kapsamlı ve yüksek kapasiteli olarak değerlendirdikleri bu çalışmada okyanus ve balon gibi tanımlamalar yapılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının özel

yeteneklilere yönelik görüş bildirdiği bir çok araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmış; özel yetenekli çocuk bilgili, hızlı öğrenen, çeşitli bilgiye sahip olan (Akkanat ve diğ., 2018; Aytekin ve diğ., 2014; Bayar ve diğ., 2020; Camcı ve diğ., 2019).

Son yıllarda “özel yetenekli çocuk kimdir?” sorusunun cevabına yönelik olarak alanyazın araştırmalarının ortak görüşü özel yetenekli çocukların hem normal gelişim gösteren akranlarına göre hem de diğer özel yeteneklilere göre farklı gelişim özelliklerine sahip olduğu; özel yeteneklilerin homojen bir grup oluşturmadığıdır (Ayas ve Kirişçi, 2017). Özel yetenekli çocukları tanımlamak için kullanılan ifadeler öğrencileri tanımlamak için ortak bir görüş arayışı sebebinden çok, öğretmen ve öğretmen adaylarına yol gösterici olmaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının metaforlarına dahil ettikleri liderlik, üretkenlik, öğrenmeye meraklı, yüksek potansiyelli, hayal gücü, geniş ilgi alanı, konsantrasyon ve uzun dikkat süresi gibi özelliklerin dışında öğretmen adaylarının ifadelerinde yer vermedikleri güçlü hafıza, merak, erken dil gelişimi, yaratıcılık, gelişmiş mizah, duyarlılık gibi özellikler de özel yetenekli çocukları tanımlayan alanyazındaki yaygın görüşlerdir (Baykoç, 2014; Güçyeter, 2018; Yılmaz, 2015). Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bunları ifadelerine dahil etmemelerinin sebebi özel yeteneklilik alanına yönelik sadece iki ders almış olmaları ve alana yönelik yeterli okuma yapmamış olabilecekleri ile alana yönelik akademik ilgilerinin olmayışlarının olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda ders içerikleri zenginleştirilebilir ve öğretmen adaylarının somut örneklerle ulaşması için özel yetenekli çocuklarla karşılaşmaları sağlanabilir.

Özel yetenekli çocuklar toplumda daha çok başarıları ile bilinmektedir. Bu çocuklara yönelik eğitim politikaları daha çok bu çocukların topluma kazandıracaklarına ve toplumun onlardan beklentilerine odaklanmakta olup; bu çocukların yaşayacakları sosyal-duygusal ve akademik sorunlar ile farklı özelliklerinden kaynaklı ihtiyaç duyabilecekleri rehberlik göz ardı edilebilmektedir (Öpengin, 2018). Bu noktada ileride özel yetenekli çocuklarla çalışacak olan özel eğitim öğretmen adaylarından bilgi ve deneyimleri doğrultusunda özel yetenekli çocukların yaşadıkları sorunları değerlendirmeleri istenmiştir. Başka bir deyişle çalışmanın bir diğer araştırma sorusu olan öğretmen adaylarının özel yetenekli çocukların yaşadıkları sorunlarına yönelik algılarının sonuçları sırasıyla sosyal-duygusal ve akademik sorunlar şeklinde iki farklı açıdan tartışılmıştır.

Özel yetenekli çocukların kişilerarası yaşadıkları problemlerin kaynağında eş zamanlı olmayan gelişim gelmektedir. Gelişimin belli alanlarda akranlarından hızlı olması özel yetenekli çocuklarda karmaşık duygu ve düşünceler ile yetersizlik duygusuna neden olmaktadır. Eş

zamanlı olmayan gelişime bağlı olarak bu çocukların sosyal problemler, duygusal incinme ve yüksek derecede duyarlılık gsterdikleri; bu duyarlılığın çocuğun kendisiyle bař bařa kalma isteği ile sonuğlandığı ve git gide yalnızlaştığı bilinmektedir (Levent, 2014). Sosyal duyarlılıklarının ve insan ilişkilerine ynelik farkındalığın yüksek olması, bu çocukların sosyal hayattan izole olmaları ile sonuğlanmaktadır; çünkü özel yetenekli çocuklar kendileri ve diğer insanlar için yüksek beklentiler oluşturmaktadır (Yılmaz, 2015). Akranlarından daha derin duygu ve dūřuncelere sahip olan özel yetenekli çocuklar akranlarıyla paylaşacak ve konuşacak Őey bulamadıklarından, basit Őeyler konuşmaktan kaındıklarından dolayı hayal dūnyalarına çekilmeyi, yalnız olmayı tercih etmektedirler (Clark, 2002). Bu çalışmaya katılan özel eğitim retmenlięi bölümü retmen adayları da alanyazındaki bahsedilen teorik bilgilere benzer Őekilde özel yetenekli çocukların yaşadıkları sosyal-duygusal sorunları dışlanma, olumsuz akran ilişkileri, iletişim problemleri, yalnız hissetme, gibi metaforlarla ifade etmişlerdir. retmen adayları özel yetenekli çocukların akranlarıyla iletişim sorunu yaşadıklarını, sınıf ve okul ortamında dışlandıklarını ve kendilerini yalnız hissettiklerini urettikleri metaforlarla açıklamışlardır. Bu çalışmanın sonuçları alanyazındaki çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bayar ve arkadaşlarının (2020) özel eğitim retmeni retmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmada da katılımcılar Őstūn zekalı bireyi asosyal ve iletişim problemi yaşayan olarak değerlendirmişlerdir. Benzer olarak Gūcyeter'in (2018) rehber retmen adayları ile yūrttūęü çalışmada da Őstūn yetenekli rencilerin içe kapanık oldukları ve akranları tarafından dışlandıkları sonucu ortaya konulmuştur. Yine Yoleri ve meslektaşlarının (2018) okul Őncesi retmen adaylarından Őstūn yetenekli çocuklar hakkında grūř aldıkları çalışmalarında, özel yetenekli çocukların arkadaşlık kurmakta zorlandıkları ifade edilmiştir. Őte yandan özel yeteneklilerin akran ilişkilerine dair farklı grūřler de bulunmaktadır. Őzel yeteneklilerin sosyal ilişkilerinde sorun yaşamadıkları, genel olarak sorunlarla bař etme becerileri yūksək olduğundan iyi akran ilişkilerine sahip oldukları belirtilmektedir ve bazı deneysel çalışmaların Őstūn yetenekli çocukların çok yūksək sosyal uyuma sahip olduğunu destekler nitelikte sonuçları olduğu ifade edilmektedir (Neihart, 1999, aktaran; Őpengin ve Tokmak, 2017). Akkanat ve arkadaşları (2018), çalışmalarında 95 farklı branştaki retmene Őstūn yetenekliler ve eğitimlerine ynelik algılarını sormuşlardır. Őstūn yeteneklilerin ozelliklerine ynelik olarak üretmenler bu çocukların iletişimlerinin hem iyi hem de ktū olabileceği Őekilde farklı grūřler bildirmişlerdir. Bu çalışmanın bulgusu ve ilgili alanyazın teorisi göstermektedir ki özel yetenekli çocukların akran ilişkileri ve iletişim kurma becerileri açısından farklı grūř ve bulgular bulunmaktadır.

Toplumumuzda üstün zekalı tanısı almanın çocuk ve aileler üzerinde olumlu etkileri olduğu gibi bu etiketin olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Genellikle üstün zekanın çevreden kaynaklı olan bu olumsuz etkisinin başında aile ve öğretmenlerin çocuktan yüksek beklentilerde bulunmaları gelmektedir. Aşırı, gerçekdışı beklentiler her zaman özel yetenekli çocuğun başaracağı beklentiler olmayabilir. Karşılanamayan beklentiler çocukta yetersizlik hissi ve başarısızlık kaygısıyla; ailede ise hayal kırıklıklarıyla neticelenecektir (Öpengin ve Tokmak, 2017; Silverman, 2012). Çalışmanın katılımcıları özel yetenekli çocukların yaşamış oldukları sosyal-duygusal sorunlardan biri olarak çocukların kendilerinden büyük beklenti duyulması olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları özel yetenekli çocukların yetişkin çocuk gibi algılandıklarını ifade etmişlerdir. Çocuklar yetişkinlik-çocukluk kavramları ve beklentileri arasına sıkışarak normalleşme ihtiyacı duymaktadırlar. Alanyazında özel yetenekli çocukların yaşitlarından farklı olmalarının ve kendilerinden büyük beklentiler içinde olunmasının onlar için sosyal ve duygusal açıdan çeşitli sorunlar oluşturduğu bulgusuna ulaşan pek çok çalışma bulunmaktadır (Akkanat ve diğ., 2018; Aytakin ve diğ., 2014; Bayar ve diğ., 2020; Bulut, 2018; Camcı-Erdoğan ve Güçyeter, 2019; Çetinkaya ve İnci, 2019; Duran ve Dağlıoğlu, 2017; Özsoy, 2014). Buradan hareketle, üstün zekalı etiketini almış olan çocukları doğru yönlendirebilmeleri, onlara rehberlik edebilmeleri için aile ve öğretmenlere çeşitli seminer ve eğitimler verilmesinde fayda olacağı düşünülmektedir. Aileler, özel yetenekli çocuğu olan diğer ailelerle bir araya gelerek, doğru tutum ve davranış geliştirebilmek adına yalnız olmadıklarını hissetmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Çocuğu, tanılanmanın olumsuz etkilerinden koruyabilmek ile çocuk, aile ve toplum adına yararlı sonuçlara ulaşabilmek için eğitim paydaşlarını ve aileleri ihtiyaç duyabilecekleri alanlarda yalnız bırakmayarak, her türlü desteğin sunulmasının gerekli olduğu önerilebilir.

Mükemmeliyetçilik bireyin düzeyinin çok üzerinde, gerçekçi olmayan yüksek hedeflere odaklanması ve yoğun çaba gösterilmesidir. Bir hedefe ulaşmak için çaba göstermek bir sorun teşkil etmez; ancak belirlenen yüksek hedeflere ulaşamazsa bu durum bireyi olumsuz etkilemektedir. Bundan dolayı mükemmeliyetçilik normal ve olumsuz olarak ikiye ayrılmaktadır. Normal mükemmeliyetçilik bireyin meşgul olduğu işi eksiksiz ve en iyi yapma çabası iken; olumsuz mükemmeliyetçilik ise yapabileceğinden çok daha yüksek hedefler koyma ve bu hedeflere ulaşma çabası olarak kabul edilmektedir (İlter, 2018; Öpengin, 2018). Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları ürettikleri mükemmeliyetçilik metaforunu özel yetenekli çocukların sosyal-duygusal bir sorunu olarak kabul etmişlerdir. Bu durumda öğretmen adayları özel yetenekli çocukların olumsuz mükemmeliyetçiliğe sahip olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının ifadeleri göstermektedir ki özel yetenekli çocuklar

mükemmeliyetçiliği çevre beklentilerinin artışı ile keşfetmekte ve aşırı sosyal beklentiler çocukta olumsuz mükemmeliyetçilik davranışının gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Bu doğrultuda bu çocuklarla çalışacak olan öğretmen ve öğretmen adaylarını mükemmeliyetçilik, türleri ve olumlu mükemmeliyetçiliğe doğru özel yeteneklileri nasıl yönlendirecekleri konularında bilgilendirmenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Özel yetenekli çocukların akademik sorunlarına yönelik ulaşılan çalışmanın verileri incelendiğinde öğretmen adaylarının özel yetenekli çocukların seviyesine uygun olmayan müfredata maruz bırakılma, derslerin içeriğinin kolay olması ve çocukların derslerde sıkılması, başarısız olma kaygısı güttükleri ve çalışırken çok yoğunlaştıkları şeklinde akademik sorunları olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen adaylarından toplanan görüşler daha ayrıntılı ve derin incelendiğinde özel yetenekli çocukların sıklıkla en çok mağdur oldukları akademik sorunun basit müfredat programında eğitim almak durumunda kalmaları ve buna bağlı olarak dersleri kolayca öğrenip sıkılmakta oldukları yönündeki sonuçlara ulaşılmıştır. Benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalardaki farklı branşlardaki öğretmen ve öğretmen adayı katılımcılar da özel yetenekli çocukların eğitim ortamında kısıtlı koşullara maruz kaldıkları ve sıkıldıklarını belirterek, akademik rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. (Akkanat ve diğ., 2018; Bayar ve diğ., 2020; Bulut 2018; Güçyeter, 2018; Özsoy, 2014; Yoleri ve diğ., 2018).

Özel yetenekli çocuklar, “üstün zekalı/üstün yetenekli” şeklinde etiket aldıktan sonra bu durumun özgüven artışı, olumlu benlik algısı, olumlu aile desteği açısından olumlu; aşırı çevresel beklentiler ve gerçekdışı özgüvene bağlı olarak başarısız olma kaygısı açısından da olumsuz sonuçları olmaktadır (Öpengin, 2018). Öğretmen adayları da bu çalışmada kuramsal bilgilere paralel olarak yaşadıkları çevrenin beklentilerini karşılama sorumluluğundan kaynaklı olarak özel yetenekli çocukların akademik sorunlar arasında “başarısız olma kaygısının” olduğunu ifade etmiştir. Bulut’un (2018) sınıf öğretmeni adayları ile Güçyeter’in (2018) rehber öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmış olup; öğretmen adayları özel yetenekli bireyi rehberliğe ihtiyaç duyan/eğitsel destek ihtiyacı olan ifadelerini kullanarak tanımlamışlardır. Başarısız olma kaygısı özel yetenekli çocuklarda beklenmedik başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir. Bu durum özel yetenekli çocukların akademik rehberliğe ve yönlendirilmeye ihtiyacı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Levent, 2014; Sak, 2010). Özel yetenekli çocuklar özel durumlarına özgü sahip oldukları merak duygularının doğal getirisi olarak bir işle meşgul olduklarında, yeni bir keşif yaparken veya okuma yaparken çok yoğunlaşmaktadır (Camcı-Erdoğan ve Leana-Taşçılar, 2014; Saranlı ve Metin, 2012). Bu çalışmada akademik sorunlar

kategorisinde ulaşılan bir diğer sonuç da öğretmen adaylarının “çalışırken çok yoğunlaşmak” kategorisini özel yetenekli çocukların yaşadıkları akademik sorunlar arasında belirtmiş olmalarıdır. Özel yetenekli çocuklar çalışırken çok yoğunlaşır ve sonuca ulaşana kadar ortamdan kendini soyutlayabilmektedir. Meşgul oldukları işi sonuçlandırmak için merak duygularını doyuma ulaştırırken yoğunlaşarak çalışmaları onların sosyal çevreleriyle kopukluk yaşamalarına sebebiyet vermelerinden dolayı çalışmadaki öğretmen adaylarının bu durumu olumsuz değerlendirdikleri düşünülmektedir. Duran ve Dağlıoğlu'nun (2017) okulöncesi öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmalarında üstün yetenekli çocukların metafor yoluyla tanımlanmış ve aksi yönde bir sonuca ulaşılmıştır. Özel yetenekli çocukların çalışırken yoğunlaşmalarını disiplinli olma olarak değerlendiren bu çalışmadaki öğretmen adayları, bu durumu olumsuz değil, olumlu özellikler arasında değerlendirmişlerdir.

Tüm bu sorunlar göz önüne alındığında özel yetenekli çocukların eğitsel ve bireysel rehberlik desteğine ihtiyacı oldukları görülmektedir (Sak, 2010). Farklı branş öğretmenlerinin/öğretmen adaylarının kendi sınıflarında özel yetenekli çocuk bulunma durumundan ve özel eğitim öğretmenlerinin /öğretmen adaylarının özel yetenekli çocuklarla çalışacağı ve bu çocuklarla çalışan öğretmenlere bütünleştirmenin yasal gereği destek hizmetleri adı altında işbirliği yapacak olmasından dolayı özel yetenekli çocukların yaşayacakları sorunları biliyor olmaları beklenmektedir. Bunun yanında özel yetenekli çocuklarla çalışan eğitim paydaşlarının çocukların bu sorunlarına nasıl çözüm bulacakları ve onlara hangi alanlarda rehberlik etmeleri gerektiği ve onları nasıl yönlendireceklerine dair bilgilendirilmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

İleriki çalışmalarda farklı üniversitelerin özel eğitim bölümü öğretmen adaylarını özel yetenekliler alanına yönelik bakış açıları toplanarak karşılaştırma yapılabilir ve sonuçları üzerinde tartışılabilir. Ayrıca bundan sonra özel yeteneklilerin tanımlanması veya yaşadıkları sorunları ortaya koymayı hedefleyen çalışmalarda katılımcı olarak hem öğretmen / öğretmen adaylarından hem de özel yetenekli çocukların kendilerinden yaşadıkları sorunları ve çözüm önerileri ifade etmeleri görüşme veya metafor yoluyla istenebilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akkanat, Ç., Kutlu-Abu, N. ve Gökdere, M. (2018). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve eğitimlerine yönelik algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 185-201.
- Ata, Duran ve Metin, (2020). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Ağrı ili örneği). *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(2), 159-171
- Ataman, A. (2004). Üstün yetenekli/üstün zekalı çocuk ile yaşamak. *Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, No:63. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Ataman, A. (2014). Üstün zekalı / üstün yetenekli çocuk ve aile. A. Ataman (Ed.), *Üstün zekalılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler* içinde, (s. 83-107). Ankara. Vize Yayıncılık
- Ayas, M.B. ve Kirişçi, N. (2018). Özel yeteneklilerin özellikleri ve tanılanması. M.A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* içinde, (s. 154-171). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aytekin, C., Sarıca, R. ve Aytekin, T. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerle ilgili görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 30-54.
- Baker, K.E. (1997). Depression and suicidal ideation among children. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 218-223.
- Bayar, S., Arslan, D. ve Avcı Doğan, G. (2020). Özel eğitim öğretmen adaylarının üstün zekâ kavramına yönelik algısı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(3), 232-253.
- Baykoç, N. (2014). Üstün yeteneklilerin gelişim özellikleri. N. Baykoç (Ed.), *Akı, zeka, deha, yetenek, dâhiler-savantlar gelişimleri ve eğitimleri* içinde, (s.27-45). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bulut, A. S. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının üstün yetenekli birey ve özel eğitim kavramlarına ilişkin algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2338-2356.
- Camcı-Erdoğan, S. ve Leana-Taşçılar, M.Z. (2014). Üstün zekalı çocuklarda beklenmedik başarısızlık ve motivasyon sorunları. N. Baykoç (Ed.), *Akı, zeka, deha, yetenek, dâhiler-savantlar gelişimleri ve eğitimleri* içinde, (s.215-240). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Camcı-Erdoğan, S. ve Gücyeter, ř. (2019). Öğretmen adaylarının üstün zekâ ve üstün yetenek metaforları. *Elementary Education Online*, 18(3), 1307-1325.

- Chan, D.W. (2001). Learning styles of gifted and nongifted secondary students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 45(1), 35-44.
- Cutts, N.E. & Moseley, N. (2004). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi*. (çev. İsmail Ersevimi). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Çetinkaya, Ç. ve İnci, G. (2019). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde tanılanmasında öğretmenlerin düşünceleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 959-968.
- Duran, A. ve Dağhoğlu, H. E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklara ilişkin metaforik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 855 – 881.
- Eraslan Çapan, B. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-153.
- Fronseca, C. (2011). *Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings*. Texas: Prufrock.
- Gross, M.U. (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge.
- Gross, M.U. (2007). Play partner or sure shelter: What gifted children look for in friendship. *SENG Newsletter*, 2(2), 1-3.
- Gücyeter, Ş. (2018). Rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri, sosyal duygusal özellikleri ve rehberlik gereksinimlerine ilişkin farkındalıkları. *Milli Eğitim*, 1, 225-246.
- Güleç-Aslan, Y. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna ilişkin deneyim ve algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 22(3), 869-896.
- Gürten, E. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitim uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Howard-Hamilton, M.F. (1994). An assessment of moral development in gifted adolescents. *Roeper Review*, 17, 57-59.
- İlter, B. (2018). Özel yeteneklilerde mükemmeliyetçilik. M. Z. Leana-Taşçılar (Ed.). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi* içinde, (71-100). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Leana-Taşçılar, M. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojisine giriş. M.Z. Leana-Taşçılar (Ed.), *Özel yetenekli çocukların psikolojisi* içinde, (s. 1-34). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: Üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Maker, C. & Nielson, A. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Austin, TX: PRO-ED.
- Mash, E.J. & Barkley, R.A. (2014). *Child psychopathology*. Guilford Publications.

- MEB, (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Öpengin, E. (2018). Özel yetenekli öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri. F. şahin (Ed.), *Özel yetenekli öğrenciler ve eğitimi içinde* (211-233). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öpengin, E. ve Tokmak, F. (2017). Özel yeteneklilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimi. M.A.Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde*, (s. 215-235). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve Sanat Merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-87.
- Özyaprak, M. ve Deringöl, Y. (2013). Üstün zekalı olan ve olmayan çocukların depresyon puanlarının karşılaştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 143-154.
- Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Manisfled Center, CN: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Manisfled Center, CN: Creative Learning Press.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekalılar-özellikleri tanılanmaları eğitimi*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi
- Saranlı, A.G. ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-163.
- Silverman, L.K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love Publishers.
- Silverman, L.K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116.
- Silverman, L. K. (2012). Asynchronous development: A key to counseling gifted. In T.L. Cross & J.R. Cross (Eds.). *Handbook for counselor: Serving students with gifts and talents; development, relationships, school issues, and counseling needs /Interventions* (261-279). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Uçuş, ř. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve okul öncesi öğretmeni adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 360-388.
- Yavuzer Y., Demir, Z. ve Çalışkan, M. (2006). *Eğitim psikolojisi, gelim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yoleri, S., Tetik, G. ve Çetken, H. Ş. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 159-183.
- Warren, J.R. & Heist, P.A.(1960). Personality attributes of gifted college students. *Science*, 132, 330-337.

Bölüm 8

COĞRAFI DÜŞÜNME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI^{1*}



Abdullah BALCIOĞULLARI²

Ahmet DOĞANAY³

¹ * Bu çalışma, Prof. Dr. Ahmet Doğanay danışmanlığında yapılan “Coğrafi Bilgi Sistemleri Destekli Coğrafi Düşünme Becerileri Öğretiminin Öğrencilerin Coğrafi Düşünme Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Bunların Kalıcılığına Etkisi” isimli doktora tezinden yararlanılarak yapılmıştır.

² Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Balcalı/Adana-TÜRKİYE, e-mail: abalci@cu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5462-5968

³ Prof. Dr. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Balcalı/Adana-TÜRKİYE, e-mail: adoganay@cu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8482-225X

1. Giriş

İçinde bulunduğumuz dönem “bilgi çağı” veya “bilgi devrimi”, yani bilgi hacminin artması veya en kısa sürede bilgiye katlanması anlamına gelen “bilgi devrimi çağı” olarak adlandırılmaktadır. Bu bilgi devrimi, toplumun tüm kesimlerine gelişmelerle beraber bazı zorluklar da getirmiştir. Bu yüzden de, eğitim kurumlarının her aşamasında bu bilgi devrimine uyum sağlamak veya katkıda bulunmak amacıyla öğrenciler, araştırmacılar ve her kesim tarafından kullanılmasını kolaylaştırmak için bu bilgilerin düzenlenmesinin ve öğrencilere ulaştırılmasının sağlanması gerekmektedir. Bu gelişmenin ışığında eğitimin önemli bir sorumluluğu vardır; sürekli bilimsel ve teknik gelişime ayak uydurabilen, toplumda yaşanan hızlı değişimlere başarıyla uyum sağlayabilen insan yetiştirmek, bireylerin deneyimlerini ve yeteneklerini geliştirmektir (Büyükbaykal, 2015, s. 638). Bunu sağlamanın yollarından biri de düşünme eğitimidir. Bu nedenle, düşünme becerilerini kazandırmak, geleceğin getirdiği her türlü bilgi veya değişkenle etkili bir şekilde başa çıkabilmek için bireye ihtiyaç duyduğu özellikleri sağlamakla eşdeğerdir ve bundan dolayı düşünme ve düşünme becerileri eğitimde giderek daha önemli hale gelmektedir. Bu da bireyin başarısı ve toplumun gelişmesi için bir ihtiyaçtır.

1.1. Coğrafya

Coğrafya bilimi eski çağlardan beri bilinmesine rağmen, bilim adamlarının ve araştırmacıların görüşleri farklılaştığı için çeşitli tanımları bulunmaktadır. Bunun nedeni, coğrafya biliminin hem diğer bilimlerle olan ilişkisi, hem de coğrafyanın insan ve çevresini önemseyen bir bilim olması nedeniyle kendine özgü bir özelliğe sahip olması olabilir. Coğrafya, yeryüzünün tamamında ya da bir bölümünde meydana gelen fiziki olaylar ile bu olayların beşeri ve ekonomik etkilerini dağılışı, karşılaştırma ve nedensellik ilkelerine bağlı olarak araştırıp inceleyen ve sonuçlarını sentez halinde ortaya koyan bir bilimdir. Dağılışı ve nedensellik ilkeleri coğrafya biliminin ana özelliğini belirler. Coğrafyayı diğer bilim dallarından ayıran en önemli fark “dağılışı” prensibidir (Yazıcı ve Koca, 2015, s. 5). Genel olarak coğrafya, doğal ortam ile insanlar arasındaki ilişkileri inceleyen bilim olarak tanımlanabilir (Fatima, 2016, s. 68).

Coğrafya, uzunca bir süre yer adları, sayıları ile doğal bölgelerle ilgilenen bir bilim olarak bilinmekte ve buna dair konular da haritalar aracılığıyla geleneksel bir şekilde öğretmenler tarafından öğretilmekteydi. Fakat değişen şartlarla birlikte modern coğrafya mekânsal fenomenlerin uzamsal dağılımını; insan ve çevre arasındaki mekânsal etkileşimleri anlamaya ve açıklamaya çalışan bir bilim haline gelmiştir. Örneğin iklim değişikliği veya küresel ısınma, sanayi, ekonomi, kentsel planlama veya bir bölgedeki sağlık ve diğer hizmetlerin dağılımını günümüz coğrafya biliminin çalışma

alanını oluşturmaktadır. İnsanı ilgilendiren bütün konular coğrafya için çok önemli bir yer tutmaktadır. Gelişen ve değişen şartlara bağlı olarak coğrafya, günümüzde daha da önemli bir bilim haline gelmiştir. Çünkü çevresel veriler, doğal özellikler, insanların bu konuları nasıl sınıflandırdığı ve olayların yorumlanması, sınırlar ve göç konusu gibi küresel boyutta her kesimi ilgilendiren farklı toplumsal ve siyasi sorunlar coğrafyanın araştırma alanına girmektedir. Coğrafya, insanın karşılaştırma ve analiz gibi zihinsel yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Coğrafya, araştırma konuları ve yöntemlere yaklaşımı bakımından farklılık göstermektedir. Coğrafya, ister doğal ister beşeri olsun, yeryüzünü karakterize eden tüm özellikleri incelemektedir (Dufort vd. 2018, s. 11).

Coğrafya, genel bir ifadeyle parçası olduğumuz dünyayı inceler. Toplumları, mekânları ve bölgeleri analiz etmemizi ve bunları anlamamıza yardımcı olur. Coğrafyanın benzersiz bilgi ve analitik teknikleri ile çevre üzerindeki insan etkileri ve aynı zamanda insan üzerindeki çevrenin etkileri anlaşılmış olur. Çok farklı bilim dalından faydalanarak sentez bilgiler ortaya koyan coğrafya bir disiplin olarak, birçok fen ve beşeri bilim için ortak olan veri ve bilgilerden yararlanır (Doğanay, 2011, s. 13). Bundan dolayı da, öğrencileri toplumun ve çevrenin karşılaştığı temel sorunları keşfetmesi için mekânsal bir bakış açısı geliştirmelerini de sağlar (Gober, 2000, s. 2).

1.2. Coğrafya Öğretimi

Modern eğitim anlayışında istenen eğitim çıktılarını elde etmek için geliştirmeye çalışıldığı önemli materyaller arasında sosyal bilimler yer almaktadır. Sosyal bilimler çeşitli eğitim programlarında, bu materyallerin içeriği ve hedeflerinin doğrudan insanlara, ilişkilerine ve dolayısıyla doğru eğitime odaklanması bakımından benzersizdir. Çok sayıda bilim dalından oluşan sosyal bilimler, insanı kendi çevresinde ve birçok yönden incelemeyi amaçlamaktadır. Aynı şekilde coğrafya da, insanı hem bir birey hem de grubun üyesi olarak yaşadığı çevresi ile ilişkisini incelemekle ilgilenen sosyal konu alanlarından biridir. Beşeri ve fen bilimler arasında yer alan coğrafya bilimi, hem doğal hem de beşeri ortamları inceler. Bu açıdan insanı ve dünyayı ilgilendiren olayları disiplinler arası veya bütüncül bir yaklaşımla ele alma avantajına sahiptir (Hough and Izdebska 2016, s. 502).

Yaklaşık olarak 1960'lı yıllardan itibaren, bazı gelişmiş ülkelerde, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitimde ve öğrenciler arasında düşünme becerilerini geliştirme gerekliliği önem kazanmıştır. Geçtiğimiz yirmi yıl içinde ise, coğrafyada düşünme konusu oldukça önem kazanan bir hareket olarak tanınmıştır (Morgan, 2017: 288). Eğitimde düşünme becerilerini kullanma konusu, aynı zamanda coğrafya eğitiminin her dü-

zeyinde karşılaştığı gerçek zorluklardan birisidir. Düşünme becerilerini kullanmak, coğrafya çalışmasının eğitimi birey için anlamlı bir deneyim haline gelmesinin vazgeçilmez bir yoludur. Coğrafi düşünme bilgi çağında, toplumda ve öğrencilerin çevrelerindeki gerçek sorunları objektif olarak incelemelerine ve anlamalarına yardımcı olmaktadır. Beceriye dayalı öğrenme, genel olarak eğitimin, özelde coğrafi eğitimin işlevselliğini sağlamak için önemli bir giriş noktası ve öğrenmenin etkisini aktarmanın bir yolu haline gelmiştir. Coğrafi düşünme becerilerinin öğrencinin eğitim alanındaki uygulamadan, günlük yaşamındaki uygulamasına kadar çok geniş bir yelpazede kullanım alanı olduğu için öneminin günümüzde tartışılmaz bir yeri vardır. Güçlü bir düşünce olan coğrafi düşünme insanları daha aktif bir şekilde etkili vatandaşlar olmasını sağlayan ve sorumluluk almaya teşvik eden bir süreçtir (Maude, 2016, s. 70)

1.3. Coğrafi Düşünme

Coğrafya, geniş bir bilgi ve veri tabanı ile karakterize edilir ve konunun karmaşıklığını artıran uzamsal boyutun incelenmesiyle de ilgilenmektedir. Bu yüzden de öğrencinin yalnızca soyut olarak çıkarımlar yapması yeterli olmaz, aynı zamanda gözlem yapma, tümevarımsal düşünme, bilgi toplama ve düzenleme, yerleri fikir ve teorilere bağlamak da gereklidir (Meadows, 2020, s. 5). Coğrafya öğretiminde düşünme, fikirleri değiştirmek, geliştirmek ve coğrafya konusunun kapsadığı konularda mekânsal analizi anlamak için kullanılır. Teknolojik imkânların artmasına paralel bir şekilde veriler artmaktadır, bu da teknolojilerin dünyayı anlamak ve problem çözmeye dâhil olmak için bir araç olarak kullanılmasını günümüz bireyleri için bir zorunluluk haline getirmektedir (Bednarz, Acheson ve Bednarz, 2006, s. 398).

Coğrafi düşünme bir uygulamadır ve karmaşık coğrafi kavramları veya herhangi bir problemi ele almak, çeşitli verilere ulaşıp bu verileri işleyebilmektir. Coğrafi düşünme, kavramlar arasındaki ilişkilerin tanınmasını kapsayacak şekilde uzamsal düşüncenin ötesine geçmektir (Metoyer and Bednarz, 2017, s. 22). Coğrafi düşünme öğrencinin farklı bilgileri kullanabilmesinin bir sonucudur. Coğrafi düşünme, yaşanılan ortam hakkında bilgi edinilmesi, mekânsal kavramlar arasındaki ilişkilerin tanınması ve bu kavramlardan türetilen gelişmiş düşünceler ve teoriler ile genellemelere ulaşılmasından meydana gelmektedir. Coğrafi düşünme, basit duyuşsal veya gözlemsel bilginin çok daha fazlasıdır (Golledge 2002, s. 1). Ayrıca coğrafi düşünme, mekânların veya bölgelerin konumları, yer şekilleri, su kaynaklarının dağılımı, siyasi sınırlardaki tarihi değişiklikleri, ekonomik faaliyetler ile kültürler dahil olmak üzere Dünya'nın fiziki ve beşeri özelliklerine dair bilgi edinmeye dayanmaktadır (NCSS, 2013, s. 40). Coğrafi düşünmenin, bir kez öğrenilmesiyle, öğrenciler zaman, toplumsal sorunlar, kültürel farklılıklar ve her hangi bir olgunun konumu

hakkında düşünmeyi de öğrenmektedirler. Belki de bunlardan daha da önemlisi öğrencilerin olayları analiz etmelerine, doğru ve etkili karar vermelerine yardımcı olmasıdır (Hubbard, 2019, s. 84).

Coğrafya eğitiminde, coğrafi düşünme öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte çalışabilecekleri süreçlerden biridir. Öğrencilerin akıl yürütme ve coğrafi düşünme becerilerini geliştirmeleri için, coğrafi kavramlar ve bu kavramları öğretme yöntemi (pedagojik bilgi) arasındaki bağlantı dikkate alınmalıdır (Palacios and Cavalcanti, 2017, s. 249). Coğrafya eğitiminde coğrafya biliminin doğası gereği öğrenciler, düşünme becerisi kazanmalıdır. Çünkü coğrafya derslerinde tüm okul konularının edinmeye istekli olduğu birçok beceriye ihtiyaç duyarlar ve bir konu olarak beceriler kazandırmada diğer okul konularıyla birlikte katılabilirler. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, analiz ve problem çözme, bilgi toplama, düzenleme, haritaları okuma ve yorumlama, veri dağıtma ve çizme, tablo ve grafikler hazırlama, grup etkinliklerine ve diğer becerilere katılma gibi beceriler, öğrencilere işleri hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleştirme imkânı sağlamaktadır (Uhlenwinkel, 2017, s. 44).

Coğrafi düşünme, Dünya'nın sahip olduğu fiziki ve beşeri özelliklerin, genelleştirilmesine dayanmaktadır. Coğrafi düşünme, öğrencilerin günlük yaşamlarında önemli kararlar vermelerinde kullanılabilecek becerilerdir, Coğrafi bilgiyi edinme, düzenleme ve kullanma yetenekleri ve yorumlanması ile ilgilidir. Beşeri faaliyetler, su, barınak ve toprak kirliliği sorunlarıyla ilgili olduğundan, günlük kararlar ve insan faaliyetleri coğrafyada sistematik düşünmeyle ilişkilidir. Coğrafi düşünme, öğrencilerin olguları mekânsal olarak ilişkilendirme ve yaşadıkları dünyayı yerel boyuttan küresel boyuta kadar anlamlandırmalarına yardımcı olmaktadır. Bu açıdan, coğrafi alan ve sosyal uygulamalardaki rolünün anlaşılmasını teşvik ettiği ölçüde coğrafi bilgi bireyleri sosyal açıdan eğitmek için uygundur (Palacios and Cavalcanti, 2017, s. 249).

1.4. Coğrafi Düşünme Becerileri

Coğrafi düşünme becerileri, öğrencilerin herhangi bir yerdeki veya yerler arasındaki özelliklerin, etkileşimlerin ve sistemlerin önemini anlamaya çalışmasıdır. Bunun için öğrencilerin sorular oluşturması, veriler elde etmesi, düzenlemesi (çoğu zaman haritaları ve diğer bilgi kaynaklarını kullanarak) gözlemler yaparak sonuçlara ulaşması, analizlerde bulunması ve bir dizi araç ve perspektifi kullanarak coğrafi soruları cevaplamasıdır.

Coğrafi düşünme becerilerinin öğrenilmesi ve edinilmesi, bir dizi araca veya genellemeye bağlıdır. Bu araçları, herhangi bir coğrafya dersinde öğretmen veya öğrenci kullanabilir. Bu yüzden de coğrafi düşünme becerilerinin uygulanma sürecinde öğrenciler etkin bir şekilde rol alırlar.

Coğrafyanın öğrencilerin “düşünmesini” sağlayan bir ders olduğu genel olarak kabul edilen bir gerçektir. Coğrafi düşünme, bir konuya dayalı bir fikri ifade etmektedir. Coğrafi düşünen insanlar, coğrafi perspektifi tanımlayan coğrafi kavramları da kullanabilmektedirler (Taylor, 2008, s. 51). Coğrafya, düşünme yeteneğini geliştirmede rolü olan derslerden biri olarak kabul edilir ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrenilmesi ve edinilmesi, coğrafya öğretiminin ve tüm eğitim aşamalarında ana hedeflerinden biridir (NCGE, 2014).

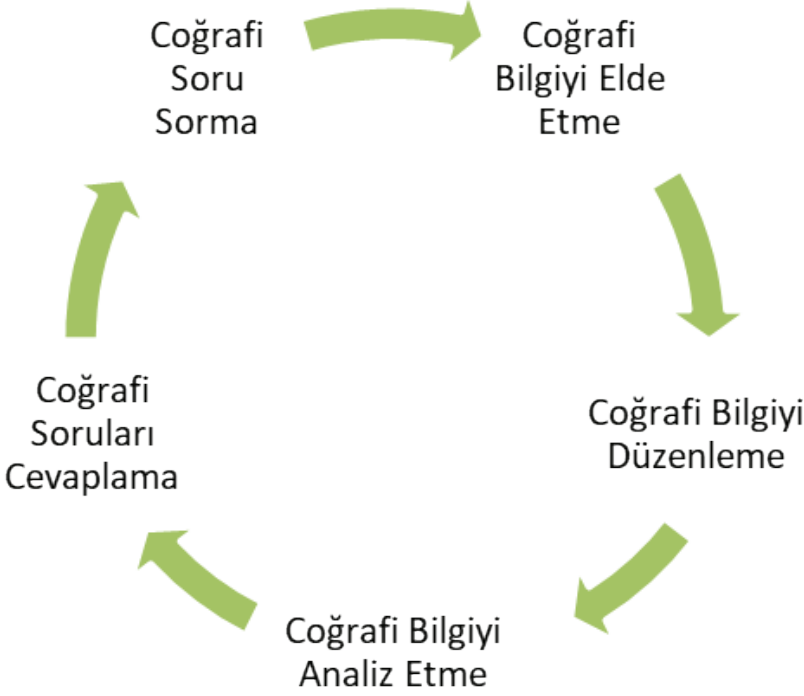
Öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini güçlendirmeyi ve konuya ilgi uyandırmayı hedefleyen coğrafi düşünme becerileri, öğrencilere ilgili sorular sorma, problem oluşturma ve tanımlama, ne yapacaklarını ve nasıl araştırma yapacaklarını planlama, sonuçları tahmin etme ve test etme olarak tanımlanabilir (Geography Syllabus, 2014).

Öğrencilerin coğrafya derslerindeki coğrafi düşünme becerilerini kullanma (CDBÖ) düzeylerini belirlemek amacıyla 1994 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde “Joint Committee on Geograhic Education” tarafından hazırlanmıştır ve “Guidelines for Geographic Education: Elementary and Secondary Schools (Temel ve Ortaöğretimde Coğrafya Eğitimi İçin Rehber İlkeler) ismiyle beş basamak beceri olarak düzenlenmiştir. Johnson, bu standartların, coğrafi düşünmeyi sağlayan temel beceriler olduğunu da vurgulamaktadır (Johnson, 2000, s. 18). Coğrafi Düşünme Becerilerinin basamakları şu şekildedir (Dufort vd. 2018, s. 21):

1. Coğrafi Soru Sorma
2. Coğrafi Bilgiyi Elde Etme
3. Coğrafi Bilgiyi Düzenleme
4. Coğrafi Bilgiyi Analiz Etme
5. Coğrafi Soruları Cevaplama

Şekil 1

Coğrafi Düşünme Becerilerinin Basamakları (ESRI, 2003)



Bu beceriler, diğer araştırma yöntemlerinde olduğu gibi, ulaşılmak istenen bilgiyi keşfetme, analiz etme ve bunlara göre hareket etmeyi gerektirir. Bu beceriler bitmeyen bir döngüdür.

1.4.1. Coğrafi Sorular Sorma

Coğrafi düşünmenin ilk basamağı olan coğrafi sorular sorma merak uyandırmalı ve şaşırtıcı bir durum veya problem oluşturmalıdır. İyi hazırlanmış coğrafi sorular, bir konuyu gerçekten araştıran, çalışılan konuya özgü ve birçok alt soruyu kapsayan sorulardır. Düşünmeye yönelik soruların öğrenciler tarafından hazırlanması önemlidir. Coğrafi düşünmeye yönelik bir araştırma planlanırken, öğretmenler soruların bilişsel boyutunun farkında olmalıdır ve öğrencilerin rastgele soru sorması yerine kendi sorularını yapılandırmalarına rehberlik etmelidir.

Başarılı coğrafi sorular, olgu veya nesnelerin, nerede oldukları ve oraya nasıl geldikleri hakkında olmalıdır. Sonucu tahmin etme veya coğrafi soruları cevaplamaya imkan tanınmalıdır. Öğrenciler çevreleriyle ilgili sorular sorabilmelidir. Bu basamakta oluşturulabilecek soru örnekleri olarak şunlar verilebilir: Bu nerededir? Neden oradadır? Neyle ilişkilidir? Konumunun ve ilişkilerinin sonuçları nelerdir? Burası nasıl bir yerdir?

Coęrafi dūřınmede, sorulan soru tūrlerinde - bir sorunun “nerede” ve “neden orada” olmasıyla ayırt edilmektedir. Öğrencilerin bu tūr soruları kendileri becerilerini geliřtirmeleri ve uygulamaları açısından önemlidir (Biddulph vd. 2015, s. 110).

1.4.2. Coğrafi Bilgiyi Elde Etme

Coęrafi dūřınmenin ikinci basamağında öğrenciler çeşitli kaynaklardan faydalanarak coğrafi bilgileri elde etmelidir. Coęrafi bilgi Dünya'nın herhangi bir yerindeki fiziki veya beşeri özellikler veya konularla ilgili verileri içeren herhangi bilgidir. Coęrafi soruları cevaplayabilmek için öğrenciler, cevaplarını edinebilecekleri bilgileri geliştirmek için çeşitli kaynaklar ve yollarla veri toplamalıdır.

Bu basamakla ilgili beceriler arasında bilgileri bulma ve toplama, bilgileri gözlemleme ve kaydetme, haritaları veya diğer tablo ve grafikleri okuma ve yorumlama, yerler ve konumlar hakkında hem bilgi hem de bakış açıları sağlayabilen insanlarla görüşme yapma ve istatistiksel yöntemler kullanma sayılabilir.

1.4.3. Coğrafi Bilgiyi Düzenleme

Bilgisayar teknolojileri ve internet, öğrencilerin sadece coğrafi bilgilere ulaşmasını değil, aynı zamanda bunları düzenleme imkânı da vermektedir. Öğrenciler, coğrafi bilgileri düzenlemek için gerekli uygulamalara ihtiyaç duymaktadır. Bu aşamada öğrenciler rehberliğe ihtiyaç duyacaklardır. Coęrafi dūřınmenin bu basamağında elde edilen bilgiler için öğrenciler CBS'yi kullanma ihtiyacı duyacaklardır. Bu basamakta haritalar çok önemlidir, fakat verileri görsel biçimlere çevirmenin tek yolu harita değildir. Bununla beraber her tūrden grafik, tablo ve zaman çizelgeleri de kullanılmalıdır.

Harita hazırlamak, tūm öğrenciler için ortak bir etkinlik olmalıdır. Öğrenciler için çok sıradan bir etkinlik haline gelmelidir. Edinilen her tūrlü bilginin haritaya aktarılması oldukça önemlidir.

1.4.4. Coğrafi Bilgiyi Analiz Etme

Coęrafi bilginin analiz edilmesi, farklı dūřınme süreçlerini içermektedir. Coęrafi bilginin düzenlenmesindeki süreçler, bilgiyi analiz etmede kullanılan süreçlerden biraz zor olabilir, çünkü pek çok durumda iki süreç aynı anda devam edebilmektedir. Fakat bilginin analiz edilmesi sürecinde, ham veriler anlaşılabilir ve kullanılabilir hale dönüştürülmektedir. Fakat her iki durumda öğrenciler mekânsal becerileri kullanacaklardır.

Bilgisayar sistemleri, elde edilen bilgileri analiz etmek için imkân sağlamaktadır. Örneğin, coğrafi bilgileri analiz etmek için bir CBS uygulaması kullanılabilir. Birden çok veri katmanını kullanabilmek veya yo-

rumlayabilmek için oldukça etkilidir. Buradaki analiz, daha sonra, başka bir araştırmaya kapı açacak soru ve genellemelerin geliştirilmesine yol açabilir.

1.4.5. Coğrafi Soruları Cevaplama

Cođrafi dūřünme sürecinde öğrenciler sadece verileri düzenleme veya analiz etmeyle yetinmemelidir, aynı zamanda açık ve anlaşılır bir şekilde bir araya getirmelidir. Farklı aşamalardan sonra elde edilen cevaplar, sözlü ve yazılı anlatımlarla birlikte grafik formlar halinde (haritalar, tablolar, grafikler ve diğer coğrafi görselleştirmeler) organize edilebilir. Şekli nasıl olursa olsun, cevaplar yorumlama, analiz ve akıl yürütmeye uygun olduğunda çıkarıma imkan verecektir. Bunun için tümevarım ve tümdengelim yöntemleri kullanılabilir. Böylece öğrenciler dūřünme becerilerinin başında oluşturdukları sorulara cevap verebileceklerdir. Bu basamakta önemli olan bir diğer nokta da öğrencilerin işbirliği içerisinde olmalarıdır.

Ulaşılan coğrafi bilgiler çok farklı şekilde ortaya konmalıdır. Bunlar, multimedya veya web tabanlı sunumlarda dijital görüntü, harita, grafik, video olabilir. Coğrafi bilgi ayrıca şiir, rapor, hikâye, oyun ve denemeler şeklinde de sunulabilir. Burada en etkili yolu bulmak yine öğrencilerin kararına bırakılmalıdır.

2. Yöntem

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmada ortaöđretim öđrencilerinin cođrafi dūřünme becerilerini kullanma düzeylerini ortaya koyan “Cođrafi Dūřünme Becerileri Ölçeđi (CDBÖ)’nün” geliřtirilmesi amaçlanmıřtır.

Araştırma, altı haftalık süre içerisinde Adana İli Çukurova ve Sarıçam İlçelerinde bulunan ATO Anadolu Lisesi ve ÇEAŞ Anadolu Lisesi onuncu sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada onuncu sınıf öğrencilerinin sečilmesinin temel nedeni de üst sınıflarda öğrencilerin üniversite sınavlarına hazırlık yapma kaygısının çalışmaları etkilemesini en az düzeye indirme gerekliliğidir. Ortaöđretim on bir ve on ikinci sınıflarda öğrenciler üniversiteye giriş sınavlarına hazırlık çalışmalarına daha fazla ağırlık verdikleri için kaygı düzeyleri arttığı gerçeği göz önünde bulundurularak onuncu sınıflarla çalışmanın daha yerinde olacağı dūřünülmüřtür. Çalışma için dokuzuncu sınıfların sečilmemesinin sebebi ise, öğrencilerin coğrafya dersiyle henüz yeni karşılaşmış olmalarıdır. Bu durumun da çalışma için bir dezavantaj olabileceği dūřünülmüřtür.

İki resmi ortaöğretim okulunda bulunan onuncu sınıfta iki derslikte okuyan toplam 230 öğrenci (% 47 erkek, %53 kız) çalışma grubunu oluşturmaktadır.

2.2. Madde Havuzu

Ölçek geliştirme dört basamaktan meydana gelmektedir. Bu basamaklar da, ölçek maddelerinin belirlenmesi, deneme ölçeğinin hazırlanması, ölçeğin uygulaması, güvenilirlik ve geçerliliğin belirlenmesidir. Coğrafi düşünme becerileri maddelerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafi düşünme becerilerini ölçmeye yönelik madde havuzu oluşturulmuştur.

Ölçek maddeleri 1994 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde "Joint Committee on Geographic Education" tarafından hazırlanmış olan ve "Guidelines for Geographic Education: Elementary and Secondary Schools (Temel ve Ortaöğretimde Coğrafya Eğitimi İçin Rehber İlkeler) ismiyle beş maddede toplanan becerilerden faydalanılarak oluşturulmuştur.

Ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla öncelikle Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda görev yapan iki, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim dalında görev yapan iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurularak ölçekte yer alan maddelerin kapsam geçerlilik düzeyleri saptanmıştır. Uzmanların her bir maddenin % 90–100 oranında geçerliliği konusunda uyum göstermeleri ölçü olarak kabul edilmiş; buna uymayan maddeler ölçekten çıkartılmıştır.

Deneme ölçeğini hazırlaması sırasında. 65 coğrafi düşünme becerisi ifadesi alt alta sıralanmış ve ifadelerin karşısına da "*Her zaman, Sık Sık, Bazen, Seyrek ve Hiç*" şeklinde derecelendirilmiş bir ölçek konulmuştur. Açıklayıcı olması açısından ölçeğin üst kısmına, ölçeğin amacı, ölçekteki madde sayısı ve cevaplama biçimi hakkında bilgi veren bir yönerge yazılmıştır. Ölçekte olumlu ve olumsuz ifadeler yazılırken, cevaplama sırasında olumlu ya da olumsuz cevaplama yönelendirici olmaması için olumlu ve olumsuz ifadeler karışık bir şekilde sıralanmıştır. Hazırlanan 65 madde, alanla ilgili uzmanların görüşüne tekrar sunulmuş, ifadede bir eksiklik veya yanlış anlamaya neden olabilecek bir durum olup olmadığı kontrol edilmiştir.

2.3. Deneme Çalışması

Uzman görüşü doğrultusunda tespit edilen maddeler, ortaöğretim onuncu sınıfta öğrenim gören 15 öğrenciye sunulmuş, öğrenciler anlamakta zorlandığı maddeleri işaretlemiştir. İşaretlenen maddeler, uzman görüşüne başvurularak tekrar düzenlenmiş ve ölçek 55 maddeye düşürülmüştür.

Böylece hem ölçme-değerlendirme ilkelerine uygunluk hem de kapsam geçerliği bakımından incelenerek uzman görüşleri doğrultusunda ye-

niden gözden geçirilen ölçekten bazı sorular çıkarılmış, bazı sorularda düzeltmeler yapılmış veya ölçeğe uygun olarak yeni sorular eklenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Coğrafi Düşünme Becerileri Ölçeği toplamda ortaöğretim onuncu sınıfta okuyan 230 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamada 15 öğrencinin eksik ve boş bıraktığı ölçekler değerlendirmeye alınmamıştır. Bunun sonucunda geriye kalan 215 öğrencinin puanları üzerinde değerlendirme yapılmıştır.

Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları çalışması ile korelasyon katsayısı, ölçeğin tamamı için anlamlı bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Bunun sonucunda geliştirilen ölçeğe “*Coğrafi Düşünme Becerileri Ölçeği (CDBÖ)*” adı verilmiştir.

CDBÖ için yapılan Faktör Analizi sonucu maddelerin dört faktörde toplandığı görülmüştür. Faktör yükleri 0.40’ın altında olan 13 madde ölçekten çıkarılmıştır. Örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygun olup olmadığını saptamak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi kullanılmıştır (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008: 87). CDBÖ’nün faktör analizinden elde edilen verileri temel bileşenler analizinde, Kaiser Meyer Olkin (KMO) dağılımıyla faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmektedir ve 0.80–0.90 arası çok iyi olarak değerlendirilmektedir. Yapılan analizlerin sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin değerinin 0.935 olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç örneklemin faktör analizi için “mükemmel” anlamına gelmektedir (Çokluk vd., 2012, s. 207).

3. Bulgular

Kuramsal olarak beş basamak olan Coğrafi Düşünme Becerilerinin son iki basamağını oluşturan maddelerin faktör analizi sonucunda tek bir faktörde toplandığı görülmüştür. Bu durumda faktörlerin adları sırasıyla şu şekilde olmuştur:

Faktör 1: Coğrafi Bilgiyi Analiz Etme ve Coğrafi Soruları Cevaplama

Faktör 2: Coğrafi Sorular Sorma

Faktör 3: Coğrafi Bilgiyi Düzenleme

Faktör 4: Coğrafi Bilgiyi Elde Etme

Ölçekte ilk durumunda toplam 55 madde bulunurken, faktör analizi sonucunda ölçekteki madde sayısı 42’ye düşmüştür. Ölçme aracında faktör analizinden başka ölçekte bulunan her bir faktörün güvenilirliği sayısal olarak belirtilmelidir. Ölçme aracı geliştirme çalışmalarında güvenilirlik belirleme yöntemlerinden en fazla Cronbach Alpha kullanılmaktadır

(Güvendir ve Özkan, 2015: 30). Bu ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Faktörlerin ayrı ayrı Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları ise şu şekildedir;

Tablo 1’de görüldüğü gibi Faktör 1 için .90, Faktör 2 için .88, Faktör 3 için .88, Faktör 4 için .84 ve ölçeğin tamamı için (42 madde) .94 değerleri hesaplanmıştır. Ölçme araçları için önerilen Cronbach Alpha değerinin güvenilirlik için 70’in üzerinde olmasının yeterli olduğunu belirtilmektedir (Bayram, 2004). Bu durum ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu da göstermektedir.

Tablo 1
CDBÖ’nün Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Cronbach Alpha
Faktör 1	.90
Faktör 2	.88
Faktör 3	.88
Faktör 4	.84
Toplam	.94

Coğrafi Düşünme Becerileri Ölçeği’nin içindeki maddeler dört faktör (alt boyut) altında toplanmıştır. Her bir faktöre ait güvenilirlik katsayısı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Ölçeğin Faktör Yapısı

Maddeler	Coğrafi Bilgiyi Analiz Etme ve Coğrafi Soruları Cevaplama	Coğrafi Sorular Sorma	Coğrafi Bilgiyi Düzenleme	Coğrafi Bilgiyi Elde Etme
m42	0,79			
m40	0,77			
m39	0,77			
m28	0,76			
m31	0,74			
m32	0,74			
m36	0,72			
m38	0,71			
m33	0,70			
m41	0,69			
m37	0,68			
m30	0,68			

m34	0,67	
m35	0,67	
m29	0,66	
m3		0,75
m5		0,75
m1		0,75
m7		0,67
m2		0,66
m6		0,65
m8		0,65
m9		0,62
m2		0,62
m10		0,60
m21		0,76
m25		0,75
m28		0,72
m23		0,70
m26		0,65
m27		0,60
m29		0,59
m24		0,57
m16		0,80
m14		0,77
m15		0,76
m11		0,74
m18		0,72
m19		0,70
m12		0,65
m13		0,61
m20		0,55

Ölçme aracının maddelerden elde edilmiş puanları ile toplam puanı arasındaki ilişkiyi madde-toplam korelasyonu ortaya koymaktadır. Bu yüzden de ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı belirlendikten sonra ölçeğin madde-toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonu yüksek ve pozitif yönlü olması ölçme araçlarında yer alan maddelerin benzer özellikleri örneklemekte ve iç tutarlılık katsayısının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2012, s. 126).

Tablo 3 incelendiğinde bu ölçeğin madde toplam puan korelasyon değerleri de .38 ile .71 arasında değiştiği görülmektedir. Coğrafi Sorular Sorma faktöründeki maddelerin madde-toplam korelasyonlarının $r = .45$ ile $r = .71$ arasında, coğrafi bilgiyi elde etme faktöründeki maddelerin madde-toplam korelasyonlarının $r = .38$ ile $r = .69$ arasında, coğrafi bilgisini düzenlenmesi faktöründeki madde-toplam korelasyonlarının $r = .41$ ile $r = .68$ arasında, coğrafi bilginin analiz edilmesi ve coğrafi soruların cevaplanması faktöründeki maddelerin madde-toplam korelasyonlarının $r = .40$ ile $r = .71$ arasında olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonunun 0.30 ve üzerinin kabul edilebilir değerler olmasıyla ilgili olarak da ölçekte yer alan 42 maddenin tamamının madde-toplam korelasyon değerinin üzerinde olduğu söylenebilir. Ölçek maddelerinin bu değerlerde bulunmaları faktörler ile orta düzeyde ilişkili olduğuna, ölçeğin iç tutarlılığının yeterli olduğuna işaret etmiştir.

Tablo 3
CDBÖ Maddelerinin Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Madde No	Coğrafi Sorular Sorma	Coğrafi Bilgiyi Elde Etme	Coğrafi Bilgiyi Düzenleme	Coğrafi Bilgiyi Analiz Etme ve Coğrafi Soruları Cevaplama
m3	.60			
m5	.58			
m1	.70			
m7	.67			
m2	.45			
m6	.57			
m8	.71			
m9	.53			
m2	.46			
m10	.61			
m16		.64		
m14		.60		
m15		.62		
m11		.67		
m18		.38		
m19		.66		
m12		.65		
m13		.69		
m20		.55		
m21			.41	
m25			.66	

m28	.68	
m23	.62	
m26	.69	
m27	.55	
m29	.50	
m24	.58	
m42		.53
m40		.62
m39		.60
m28		.58
m31		.70
m32		.49
m36		.56
m38		.57
m33		.67
m41		.59
m37		.71
m30		.40
m34		.45
m35		.53
m29		.67

Sonuç

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerinde Coğrafi Düşünme Becerilerini belirlemeye yönelik olarak bir ölçek geliştirilmiştir. Bu amaçla ilgili literatür ve uzman görüşlerinden hareketle 55 soruluk beşli likert tipi ölçek hazırlanmıştır. Ölçek için yapılan Faktör Analizleri sonucunda maddelerin dört faktörde toplandığı görülmüş ve faktör yükü 0.40'ın altında olan 13 madde ölçekten çıkarılmıştır. 42 soruluk CDBÖ'nün yapı geçerliliği çalışmalarına gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin genel Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .94 olarak tespit edilmiştir. Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için güvenilirlik katsayısı likert tipi bir ölçek için 1'e yakın olması yeterli sayılabileceği (Tezbaşaran, 2008, s. 49) kabul edildiğinde bu sonuç ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Coğrafi Düşünme Becerileri Ölçeği'ne 42 madde olarak son hali verilmiş ve teorikte beş basamak olan coğrafi düşünme becerilerinin son iki basamağını oluşturan coğrafi bilginin analiz edilmesi ile coğrafi soruları cevaplama becerisi maddelerin faktör analizleri sonucunda tek bir faktörde toplanmıştır.

Ölçeđin gúvenirlik düzeyinin yüksek olduğu sýylenebilir. Dört faktörden oluşan “Coęrafi Dúřunme Becerileri” ölçeği Cronbach Alfa değerleri alt faktörler için .84 ile .90 arasında değişmektedir. Ölçeđin iç tutarlılık katsayılarının yüksek olması iç tutarlılığın yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmanın faktör analizlerinden elde edilen sonuçlara göre; dağılımlın faktör analizi için yeterli olup olmadığını ortaya koymak için Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi uygulanmış KMO testi sonucuna göre değeri 0.935 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin madde toplam puan korelasyon değerlerinin de .38 ile .71 arasında olması bu ölçeğin kararlı bir yapıya sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Ölçme aracının ölçtüğu özellikle coğrafya derslerinde coğrafi düşünme becerileriyle sınırlandırılmıştır. Yapılan tüm bu analizlerin ışıkında geçerlik ve gúvenirlik çalışmasından elde edilen bulgular bu ölçeğin, coğrafi düşünme becerilerini ölçmede geçerli ve gúvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Bayram, N. (2004). *Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi*. Bursa: Ezgi.
- Bednarz, S. W., Acheson, G., and Bednarz, R. S. (2006). Maps and map learning in social studies. *Social Education*. 70 (7), 398–404.
- Biddulph, M., Lambert, D. and Balderstone, D. (2015). *Learning to Teach Geography in the Secondary School: A Companion to School Experience* (3rd edition). London: Routledge.
- Büyükbaykal, C. I. (2015). Communication technologies and education in the information age. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 174, 636 – 640. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.594
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, H. (2011). Anlamı, tanımı, konusu ve felsefesi bakımından coğrafya ilmi hakkında bazı düşünceler. *Doğu Coğrafya Dergisi*. 16 (25), 1-44.
- Dufort, B., Erickson, S., Hamilton, M., Soderquist, D. and Zigray, S. (2018). World Geography. <http://textbooks.wmisd.org/Downloads/6th/6thWorldFull.pdf> adresinden edinilmiştir.
- ESRI (2003). Geographic Inquiry: Thinking Geographically. Erişim adresi: https://www.esri.com/Industries/k-12/education/~/_media/Files/Pdfs/industries/k-12/pdfs/geoginquiry.pdf
- Fatima, Munazza (2016). Perceptions of Geography as a Discipline Among Students of Different Academic Levels in Pakistan. *Review of International Geographical Education Online*. 6 (1), 67-85
- Geography Syllabus. (2014). Erişim adresi: [https://libris.nie.edu.sg/sites/default/files/pdf/Geo\(lower-sec\)%2\(1\)_0.pdf](https://libris.nie.edu.sg/sites/default/files/pdf/Geo(lower-sec)%2(1)_0.pdf)
- Gober, P. (2000). In Search of Synthesis. *Annals of the Association of American Geographers*, 90 (1), 1-11. doi: 10.1111/0004-5608.00181
- Golledge, R. G. (2002). The Nature of Geographic Knowledge. *Annals of the Association of American Geographers*. 92 (1), 1–14. Doi: 10.1111/1467-8306.00276
- Güvendir, M. A. ve Özkan, Y. Ö. (2015). Türkiye’deki Eğitim Alanında Yayımlanan Bilimsel Dergilerde Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Konulu Makalelerin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (52), 23-33.
- Hubbard, J. (2019). K-6 Students’ Geographic Thinking and Inquiry into Earth’s Landforms. *Oregon Journal of the Social Studies*, 7 (2), 81-

92. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Jeremiah_Clabough/publication/336847811_OJSS_Journal_0702_FINAL/links/5db6c97f4585155e270bab17/OJSS-Journal-0702-FINAL.pdf#page=84
- Hough, C. ve Izdebska, D. (2016). *Names and Geography*. In Gammeltoft, Peder (ed.). *The Oxford Handbook of Names and Naming* (First ed.). Oxford: Oxford University.
- Johnson, K. (2000). Thinking, Learning, Teaching Geography. *University Science News*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10382046.2016.1155326> adresinden edinilmiştir.
- Karagöz, Y. ve Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Metodu ile Geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-98. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/55462>
- Maude, A. (2016). What might powerful geographical knowledge look like? *Geography* (Sheffield, England). 101(2), 70-76. doi: 10.1080/00167487.2016.12093987
- Meadows, M. E. (2020). Geography education for sustainable development. *Geography and Sustainability*, 1 (1), 88-92. doi: 10.1016/j.geosus.2020.02.001
- Metoyer, S. ve R. Bednarz. (2017). Spatial thinking assists geographic thinking: evidence from a study exploring the effects of geospatial technology. *Journal of Geography*. 116 (1), 20-33. doi: 10.1080/00221341.2016.1175495
- Morgan, J. (2017). *Debates in Geography Education*. (2nd Ed). Mark Jones and David Lambert (Ed.). London: Routledge
- NCSS. (2013). *The College, Career, and Civic Life Framework for Social Studies State Standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history*. Silver Spring, MD: Author. National Council for the Social Studies.
- NCGE (National Council for Geographic Education) (2014). Erişim adresi: http://education.nationalgeographic.com/education/geographic-skills/?ar_a=1
- Palacios, F. A. ve Cavalcanti, L. S. (2017). Geographic thinking development in students of the graduate program in geography of the universidad federal de goias (U.F.G.). *Didáctica Geográfica*. 18, 249-250.
- Taylor, L. (2008). Key Concepts and Medium Term Planning. *Teaching Geography*, 33 (2), 50-54.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Üçüncü Sürüm e-Kitap. https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu.

Uhlenwinkel, A. (2017). *Geographical Thinking: Is it a Limitation or Powerful Thinking?* (Eds.), C. Brooks, G. Butt and M. Fargher. In *the Power of Geographical Thinking* (41-53). Cham: Springer.

Yazıcı, H., Koca, N. (Ed.). (2015). *Genel Coğrafya*. Ankara: Pegem Akademi.

Bölüm 9

TÜRKİYE'DE KALKINMA PLANLARINDA EĞİTİM YÖNETİMİ ¹



Celal GÜLŞEN²⁻³

1 Bu bölüm “Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Yerinden Yönetimi” isimli doktora tezinden geliştirip, güncellenerek hazırlanmıştır.

2 Dr. Öğrt. Üyesi, Beykent Üniversitesi, Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü - Bölüm Başkanı-İstanbul/Türkiye., eposta: celalgulsen@gmail.com

3 OrcID:0000-0003-3929-9954

GİRİŞ

Toplu yaşamın olduğu her yerde yönetim kavramına rastlamak mümkündür. Tarih boyunca yönetim ve insan kavramları birlikte anılmıő olup, insanlar toplu yaşamın bir gereği olarak ya yöneten ya da yönetilen konumunda olmuőlardır. Gerek yönetenler, gerekse yönetilenler yönetim konusunda çeşitli efsaneler üreterek bir takım teoriler ortaya atmıőlar ve bu teorilerine uygulama alanı bulabilmek için mücadele vererek yönetim bilimi alanında bir çok eser bırakmıőlardır. Yönetim biliminde dini liderler tarafından yöneticilere yapılan öğütlerden, klasik ve neoklasik teorilere ve çağdaş teoriler olarak kabul edilen diğer yönetim teorilerine kadar yönetim anlayışında bir çok değişim ve gelişme görölmüştür (Eren, 1989: 14-67).

Dünyada yaşanan hızlı, hızlı olduğu kadar da çok yönlü olan değişim ve dönüşüm faaliyetleri, özellikle yönetim anlayıőlarında ve klasik bürokratik yapılarda yeniden yapılanmayı gündeme getirmiştir. Bu değişim faktörleri, küreselleőme ve bilgi toplumuna geçiş süreciyle açıklanabilecek olan dünyadaki yönetim anlayışı ve yapılarını da köklü bir Şekilde etkilemiştir ve etkilemeye de devam etmektedir (Gölően, 2005: 1). Bu değişim faktörleri neticesinde Toffler (1981: 25-48)'a göre, iç ve diő arasındaki ayrımın görelili olarak kolay çizilebildiği dünyanın yerini, sınırların gittikçe belirsizleőtii ve etkileşimin yoğunlaőtii bir dünya almaktadır.

Kendinden önceki düşünceler temelinde ortaya çıkan, bu nedenle de kendi tarihsel bağlamında değerlendirilmesi gereken her yeni düşünce ve teorinin özünde hep daha iyiyi elde etme anlayışı hakimdir. F. Taylor'un mavi önlüklü iőçilerinden beklediği daha çok çalışma yerine, daha akıllı çalıőmayla devam eden yönetim ilke ve tekniklerinden günümüze çağdaş katılımcı yönetim anlayıőlarına kadar gelinmiştir. Yarın ise daha yeni düşüncelerin ve teorilerin ortaya atılarak, yönetim anlayıőlarını Şekillendirmesi muhtemeldir (Drucker, 1998: 228-229; Gölően ve Gökcyer, 2016; Özdemir, 1997: 1-12).

Dünyadaki bu teorik ve reel değişimler doğrultusunda kamu yönetiminin toplumsal rolü ve işlevleri ile bunları yerine getirirken uygulayacağı yöntemler ve oluőturacaęı kurumsal yapılar da tartışma konusu haline gelmiştir. Bu tartışmalar sonrasında ise, toplumun taleplerine karşı daha duyarlı, katılımcılığa önem veren, hedef ve önceliklerini netleőtirmiő, hesap veren, Őeffaf, daha küçük ancak daha etkin bir kamu talebi dile getirilmiştir. Kamunun üretimden çekilmesi, düzenleyici iőlevinin güçlendirilmesi, özel sektör ve toplum ile paydaőlık iliőkisini geliştirmesi tartıőılır ve talep edilir olmuőtür (Başbakanlık, 2003: 67-69).

Küreselleőme ve bilgi toplumuna geçiş sürecinin de etkisiyle bütün dünyada etkili olan değişim olgusu, Türkiye'yi de etkilemiştir. 1990'lı yıllarda dünyada daha belirgin hale gelen kamuda yeniden yapılanma ih-

tiyacı, 2000’li yılların başından itibaren basın-yayın organlarının da etkisiyle daha çok gündeme getirilir olmuştur (Bila, 2004: 16; D.B. Tercüman, 2003: 11; Heper, 2003: 21).

Kamu yönetimi alanındaki yeniden yapılanma konusundaki tartışmalar ve talepler sonucunda, politika ile uygulama farklılaşmış, siyaset kurumu kendisinin ürünü olarak görüp sahiplenmediği politikaları ihmal etmiş; bürokrasi ise, siyasi müdahaleler nedeni ile gündelik çalışmalarında rasyonel olmayan kararlar almaya zorlanmıştır (Gülşen, 2005: 3). Bu durum da yönetilenlerin daha hızlı, daha etkili, daha açık, hukuka ve insan haklarına daha saygılı bir kamu yönetimi özlemini arttırmıştır (TOBB, 2000: 1; TUSİAD, 2002: 200-202).

1. TÜRKİYE’DE EĞİTİM YÖNETİMİNDE DEĞİŞİM ÇALIŞMALARI

Kamu yönetiminin yeniden yapılandırılması konusu sürekli olarak ülkemiz gündeminde olmuş ve bu amaçla çeşitli zaman ve mekanlarda yerli ve yabancı uzmanlar ve kurullar aracılığıyla çeşitli çalışmalar yapılmış ve yaptırılmıştır. Kamu yönetiminin yeniden düzenlenmesi çalışmaları anlık bir olay olmayıp, uzun soluklu bir süreç olarak devam etmektedir. Bu süreçte ise, en etkin rol oynayan aktörlerin başında çoğunlukla hükümetler gelmektedir. Türkiye’de kamu yönetiminin yeniden yapılandırılması çalışmaları geçmiş hükümetlerce yapıldığı ve yaptırıldığı gibi, mevcut hükümetlerce de yapılmaya ve yaptırılmaya devam etmektedir (Emre: 2003: 266-286; Gülşen, 2005: 5).

Giderek global köy haline gelen günümüz dünyasında, özellikle siyasi ve ekonomik krizler sonrasında hız kazanan hemen her alanda baş döndürücü bir hızla seyreden, daha iyi yarın için dünü geride bırakmak, eski yapıları ayarlamak olarak ta tanımlanan değişim ve gelişmeler, yönetim sistemlerinin yeniden organize etme çalışmaları bütün örgütleri olduğu gibi eğitim örgütlerini de etkileyerek bu değişim ve gelişmelere oryantasyona zorlamaktadır. Türkiye’de de bu değişim sürecinin etkisiyle hemen her alanda olduğu gibi eğitim alanında da arayışlar içerisine girilmiş ve hükümetlerce de bu konuda çalışmalar yapılmış ve hala yapılmaktadır (Başbakanlık, 2013; CSBB, 2018; CSBB, 2019; Davidson, 2002; DPT, 1979; DPT, 1989; DPT, 2000; DPT, 2001; DPT, 2007; Gülşen, 2005; Resmi Gazete, 2013; Webdosya, 2016; Wikipedia, 2021).

Yöneticilere yapılan öğütlerden günümüze kadar süregelen yönetim teorilerinin özünde başarıyı yakalama, daha verimli olma, daha kaliteli ürün ve hizmet sunma, mükemmele ulaşma gibi özelemler vardır. Belirlenen hedeflere ulaşmada eğitim, önde gelen etkenlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de en

kritik faktörlerden birisi yönetim olgusudur (Güçlü, 1995: 25). Bu nedenle eğitim yönetimi de, yönetim biliminin bir uzmanlık alanı olduğundan, eğitim birimlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için insan ve madde kaynaklarını etkili biçimde kullanma bilim ve sanatı olarak büyük önem arz etmektedir (Gülşen, 2014: 77-86).

Günümüz dünyasında hemen her alanda baş döndürücü bir hızla seyreden değişim ve gelişmeler sonucu yeni imaj bombardımanlarıyla örgütlerin etkililiği, örgütsel amaçlar yanında bireysel amaçların da gerçekleşme düzeyiyle ölçülür olmuştur (Açıkalin, 1994: 3). Örgütlerin, insanlar için var olduğu düşüncesinin yönetim felsefelerini şekillendirmeye başladığı dikkate alındığında, hammaddesi insanlar olan eğitim örgütlerinin de insanı merkeze alan katılımcı çağdaş yönetim yaklaşımlarını benimsemesi kaçınılmaz olmaktadır (Açıkalin, 1994: 3; Çalık, 1996: 379; Toffler, 1981: 140). Çünkü bu değişim ve gelişmeler karşısında diğer bütün örgütlerin olduğu gibi eğitim örgütlerinin de kayıtsız kalamayacağı kabul edilmesi gereken bir durumdur.

Toplumsal geleceklere garanti altına alarak diğer ülkelere üstünlük kurmaya vesile olan ve insana yatırımı esas alan eğitim sistemlerinin genel amacını, toplumdaki bireylerin toplum ihtiyaçlarını da dikkate alarak problemleri görebilme ve çözebilme yeteneklerini geliştirmek ve doyum düzeylerini yükseltmek olarak ele aldığımızda, bu amaçları gerçekleştirecek olan eğitim örgütlerinin dünyadaki değişme ve gelişmeler karşısında kayıtsız kalmayarak yönetim felsefelerini çağın ve geleceğin ihtiyaçlarına göre şekillendirmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Gülşen, 2005).

Değişimle gelen yeni imaj bombardımanı sonunda eski görüntüler çürürken, zihinsel devir hızı artmakta, bilginin geçiciliği belirlenmektedir. Sonuç olarak, bilgi daha bollaşırken daha az kalıcı olmaya başlamıştır (Toffler, 1981: 140). Dünyadaki yönetim anlayışında meydana gelen değişim ve gelişmelerin özünde, yukarıda da belirtildiği gibi, insanların daha çok memnun edilmesi, daha kaliteli ve verimli hizmetlerin sunulması önemli etkenler olarak görülmektedir (Çalık, 2003: 65). Durum böyle olunca da daha iyi bir yönetim anlayışının benimsenerek uygulanması için, eğitim ön plana çıkmaktadır. Çünkü eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran özelliklerin başında değişim ve yenileşmeyi başlatma sorumluluğunun bulunması gelmektedir. Gerek eğitim örgütlerinde, gerekse diğer bütün örgütlerde değişmeyen tek olgunun değimin kendisi olduğu gerçeğinden hareketle, öncelikli olarak “örgütsel değişim ve yenileşme” kavramına açıklık getirilmesi yönetim düşüncesinin gelişimini anlamayı kolaylaştıracaktır (Gülşen, 2005).

1.1.Örgütsel Değişim ve Yenileşme

Çevrenin gereksinimlerini karşılamak amacıyla örgütün yeniden örgütlenmesi ve bünyesinde değişiklikler meydana getirmesi olarak tanımlanabilen yenileşme için bir örgütte sürekli gelişmenin sağlanması gerekir (Başaran 1992: 303). Bunun için ise yönetim, öncelikle iki şeyi değiştirmeyi hedeflemelidir. Bunlar; “çalışanların neyin önemli olduğuna ilişkin düşünceleri” ile “işlerin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin düşünceleri”-dir. Bu düşünceler örgüt kültürünün de yansımaları olduğundan kaizen için öncelikle bu kültürün değiştirilmesi hedeflenmelidir. Süreli gelişme, mükemmeli arayış olarak kabul edilen kaizen felsefesine göre Peygamberi bir öğreti de olan “iki günü birbirine eşit olan zarardadır” anlayışıyla bu günün dünden, yarının da bugünden daha iyi olmasını sağlayacak şekilde çaba gösterilmelidir (Bonstingl, 2000: 5; Weaver, 1997: 110; Yenersoy, 1997: 81).

Değişim felsefesinin örgütte tamamen benimsenmesi, çalışanların arasında güven ilişkisi oluşturulması, önlerindeki engellerin kaldırılması, eğitilip yetkilendirilmesi ve gerekli kaynakları kullanarak korkunun örgütten yok edilmesi ve sistemi insan vasıtasıyla dolaylı olarak geliştirmesi, yönetimin önde gelen görevlerindedir (Bonstingl, 2000: 45; Kavrakoğlu, 1996: 61). Yönetim erkinin nasıl dağılım göstermesi gerektiğinin sorgulandığı Amazonda kanat çırpan kelebeğin okyanustaki fırtınayı etkileyebileceği kadar küçülen günümüz dünyasında eğitim örgütlerinin de, özellikle siyasi ve ekonomik krizler sonrasında hız kazanan hemen her alanda baş döndürücü bir hızla seyreden, daha iyi yarın için dünü geride bırakmak, eski yapıları ayarlamak olarak ta tanımlanan değişim ve gelişmelere kayıtsız kalmaması ve yönetim biçimini tartışarak sorgulaması beklenen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Davidson, 2002: 20; Drucker, 1998: 168; Gingell, 1991: 16;).

Yapılan tartışmalarda eğitim örgütlerinde üst yönetimin liderliği, daha fazla önem kazanmaktadır. Eğitim örgütlerinin gücü dikkate alındığında, karşılaşılan sorunları çözmek, öğretmen, öğrenci ve diğer personeli motive etmek ve geleceği kurgulamak olarak ta tanımlanan ortak bir vizyon geliştirmek için iyi yetişmiş, güçlü eğitimsel liderlere ihtiyaç olduğu görülmektedir (Cafoğlu, 1996: 52; Erçetin, 1998: 92-97). Liderlik, aynı zamanda temsil edebilme yeteneği ile farklı becerilere sahip olmayı gerektiren bütünlük ve dürüstlük de demek olduğundan, liderlik felsefenin örgütte yerleştirilmesi de gereklidir (Bonstingl, 2000: 63-64; Common, Flynn and Mellon. 1993: 59-63).

İnsanoğlu, varoluşunun özgün doğası ile çelişen otokratik yönetimler karşısında kendini güçsüz ve yetersiz olarak algılamakta ve üretim sürecine gerçek duygu ve düşünceleriyle katılmadığı için örgütsel amaç-

larla bütünleşmemektedir. Günümüz çalışanları kendilerini ilgilendiren her konuda alınacak kararların görüşülmesi ve sonuçlandırılmasında aktif olarak katılarak düşüncelerini ifade etmek ve kararlarda hissedar olmak istemektedirler. Katılımcılığı güçlendirebilmek için etkili bir haberleşme ve iletişim sistemi kurularak, tüm paydaşlara ilgili bilgiler zamanında doğru ve hızlı bir şekilde sağlanmalıdır. Ayrıca organizasyonun her kademesinde yaygın, sürekli ve planlı eğitim programlarının uygulanması, merkeziyetçilikten vazgeçilerek kararların organizasyonun her kademesi ile paylaşılarak ortak alınması, gerçekçi kriterlerle performansın ölçülerek motivasyon ve ödüllendirme mekanizmalarının geliştirilmesi gereklidir. İnsanların, kendilerini ilgilendiren konularda alınan kararlara katılım oranları yükseldikçe, alınan kararları kabullenip benimsemeleri de kolaylaşacaktır. Böylelikle örgütlerde grup çalışmaları yapılarak bireysel planda çözümü zor olan işletme körlüğü sorunlarının çözümleri de kurnsallaştırılacaktır. Durum böyle olunca da örgütsel değişim ve yenileşme daha kolay gerçekleşecektir. Bu kolaylığı sağlamak için ise, değişim planlaması örgüt kültürünün bir parçası haline getirilmeli ve kamu yönetimi zihniyeti “yönetişim” becerisiyle donatılmalıdır (Bursalıoğlu, 2001a: 1-105; Eren, 1989: 14-67; Gülşen, 2005; Özdemir, 1997: 1-12).

1.2. Değişimin Planlanması

Değişim sürecinde planların hazırlanması ya da politikaların desenlenmesi, karmaşık bulmacaya benzeyen sürecin yalnızca bir parçası olarak görülebilir (Karip, 1997: 63). Gelecekte ulaşılması ümit edilen duruma ilişkin bir öngöründe bulunmak ve bir dizi kararları hazırlamaktan oluşan, uygulama öncesi düşünmeyi öngören bir süreç olarak kabul edilen planlama neyin, ne zaman ve nasıl yapılacağına karar verme eylemidir (Adem, 1981: 7; Bursalıoğlu, 1987: 143; Başar, 1994: 48; Hesapçioğlu, 1994: 1; Yenersoy, 1997: 74). Planlama, bir örgütü yönetmede temel süreçlerdendir. Verimli bir planlama yapılmadığı takdirde örgütün etkisizleşeceği aşikârdır (Başaran, 1998: 53).

Türkiye’de 1961 Anayasasıyla ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı demokratik yollarla gerçekleştirmek için hazırlanması hükme bağlanan Kalkınma Planları ile birlikte eğitim planlaması çalışmaları da eş zamanlı olarak başlamıştır. Planlı kalkınma politikası çerçevesinde eğitim, kalkınmanın araçlarından biri olarak ele alınmış, ekonomik ve toplumsal hedefleri destekleyici bir anlayışla, kalkınma planının içinde uzun ve orta dönemli olarak planlanmış ve kalkınma planlarında eğitim ile ilgili verilere de yer verilmiştir (Korkmaz, 2018: 33; Küçükler, 2008: 5).

Türkiye’de kamu yönetimi zihniyeti, yaklaşım ve yöntemleri ile organizasyon yapısında köklü değişiklikler öngören, uzun vadeli bir perspektif içinde, merkezi idare ve yerel idarelerde “paylaşımcı iyi yönetişim”

ilkelerini hayata geçirmeyi hedefleyen çalışmalar bağlamında eğitim yönetimi konusunda da çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Hükümetler tarafından yapılan ve yaptırılan yenileşme çalışmalarının altyapısının genellikle Kalkınma Planları ve Hükümet Programları bağlamında ele alındığını söylemek doğru bir yaklaşım olacaktır.

Bu nedenle bu çalışmada, hükümet programlarına da temel oluşturan “beş yıllık kalkınma planları” ele alınarak, her plan ayrı ayrı eğitim konusundaki hedefler açısından incelenmiştir. Cumhuriyet döneminde genelde kamu yönetiminin ve özelde eğitim yönetiminin iyileştirilmesi amacıyla hükümetlerce yapılan Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) aracılığıyla yaptırılan planlı çalışmalardan olan “*Beş Yıllık Kalkınma Planları (BYKP)*” bağlamında eğitim ve eğitim yönetimi konusu aşağıda her beş yıllık kalkınma planında ayrı ayrı ele alınarak değerlendirilmiştir.

2. KALKINMA PLANLARINDA EĞİTİM YÖNETİMİ

Türkiye’de iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı demokratik yollarla gerçekleştirmek için 1961 Anayasasında kalkınma planlarının hazırlanması ve bu planların hazırlayıcısı olarak Devlet Planlama Teşkilatının kurulması hükme bağlanmıştır. Planlı kalkınma ve planların devlet tarafından hazırlanması hükmü, 1982 Anayasasında da yer almıştır (Akça vd, 2017: 1; Altundemir, 2012: 97). Eski adıyla Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), yeni adıyla Kalkınma Bakanlığı tarafından şimdiye kadar onbir adet kalkınma planı hazırlanıp uygulamaya konulmuştur

Kalkınma planlarında Türk kamu yönetimi ve eğitim yönetimi konusu her zaman ele alınmıştır. Aşağıda kalkınma planlarında kamu ve eğitim yönetimi konusundaki bölümlerden kesitlere yer verilmiştir (Başbakanlık, 2013: 32-35; CSBB, 2018; CSBB, 2019: 135-141; DPT, 1963; DPT, 1968; DPT, 1972; DPT, 1978; DPT, 1984; DPT, 1989; DPT, 1995; DPT, 2000; DPT, 2001; DPT, 2006; DPT, 2007; Gülşen, 2005: 52-59; Gülşen ve Gökyer, 2016; Resmi Gazete, 2013, TBMM, 2013; TCKB, 2013).

Cumhuriyetin kabulüyle birlikte benimsenen yeni yönetim anlayışının bir gereği olarak millet iradesinin hakim kılınması ve özellikle çok partili hayata geçilmesiyle geniş halk kitlelerinin yönetime katılımlarının sağlanması yoluna gidilmiştir. Geniş halk kitlelerinin yönetimde daha fazla etkili olmalarına yönelik gayretler, planlı döneme geçişle hızlanmış olup, günümüzde de halen devam etmektedir (Gülşen, 2005; Gülşen ve Gökyer, 2016).

Türkiye 1960’lı yıllarda yönetimde plânlı döneme geçmiştir. DPT anayasal bir kuruluş olarak idarî yapıda önemli bir rol oynamaya başlamıştır. Beş yıllık dönemler halinde hazırlanan raporların kamu sektörü

için emredici, özel sektör için yol gösterici nitelik taşıdığı dikkate alındığında, plānlı dönemin önemi büyüktür.

şimdiye kadar on bir tane Beş Yıllık Kalkınma Planı hazırlanmıştır. Bu plānlardan Onbirinci Beş Yıllık Kalkınma Plānı halen yürürlüktedir. Değerlendirme yapılırken öncelikle planlı kalkınma dönemine başlanılan ve 1963-1967 yıllarını kapsayacak şekilde planlanan Birinci Beş yıllık Kalkınma Planı ele alınmış ve sonrasında uygulamaya konulan diğer “*Beş Yıllık Kalkınma Planları*” *kronolojik sırayla ela alınarak çalışma kapsamına uygun olacak şekilde kısa kısa zet halinde değerlendirilmiştir. Son olarak ta halen yürürlükte olan ve 2019-2023 yıllarını kapsayan Onbirinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ile ilgili değerlendirmeler yapılmış, çalışmanın sonuç bölümünde de genel bir değerlendirmeye yer verilmiştir.*

2.1. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Plānında Eğitim Yönetimi (1963-1967)

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Plānında eğitim planlaması, “İnsangücü, İstihdam, Eğitim ve Araştırma” başlığı altında insangücü ve istihdam konuları ile i içe ve bağlantılı olarak ele alınmıştır. Plan’da eğitim, toplum kalkınması ve sağlık konularıyla birlikte “kamu hizmetleri” içinde kabul edilmiştir. Eğitim konusu, “sosyal hedefler yanında kalkınma hedeflerine ulaşmak açısından yapılacak işlerin gerçekleşebilmesi amacıyla gerekli nitelikte ve sayıda eleman yetiştirilmesi açısından da ele alındığından” insangücü ve istihdam konuları ile “bir arada ve birbirine bağlı olarak” ta planlanmış ve ağırlıklı olarak kalkınma hedeflerine ulaşılmasını sağlayacak “sosyal politika araçlarından” biri olarak kabul edilmiştir (DPT, 1963, 441). Eğitim sisteminin toplumdaki çeşitli görevlerin yurttaşlar tarafından kabiliyetlerine göre dağıtılmasını sağlayacak bir şekilde düzenlenmesi ve eğitim sisteminin toplumsal ihtiyaçlara ve şartlara göre şekillenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu arada eğitim hizmetleriyle görevli teşkilatın bu hizmetleri görebilecek bir duruma getirilmesi için teşkilatında eğitimle ilgili bir işlev gören bütün kurumlar arasında sıkı bir işbirliğinin sağlanacağı da belirtilmektedir (DPT, 1963; DPT, 2001: 31-38; Küçüker, 2008: 66).

2.2. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Plānında Eğitim Yönetimi (1968-1972)

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Plānında, birinci plandaki hedefler ve gerçekleşme oranları dikkate alınmakla beraber, genel olarak toplumun eğitim alma ve fırsat eşitliğinden yararlanma isteği ön planda tutulmuştur (DPT, 1968). Planda eğitimin gayesinin vatandaşlara çevrelerini tanıtmaq, şuurlu davranmaq, toplum yapısı değişmelerine uyabilmek, kazanılan bilgi ve maharetlerle kendisinin ve çevresinin moral değerlerini arttıracak

hizmet sağlamak olduğu belirtilen planda, ilköğretimin bütün okul çağındaki nüfusu kapsayacak şekilde düzenleneceği, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanacağı da önemle vurgulanmaktadır (DPT, 1968; DPT, 2001: 31-38). Ayrıca öğrenme gücünü yaşayan özel öğrenciler için özel eğitim verilmesi, hizmet içi eğitimler ile öğretmenlerin mesleki yeterliğinin artırılması, öğrencilerin kaliteli ve nitelikli bir eğitim sürecine dahil olması amacıyla öğrenci mevcut sayılarında düzenlemelere gidilmesine işaret edilmiştir (Akça, 2017: 397; DPT, 1968).

Köylere okul yapımı, “köy ilkokullarının köyün eğitim ve kültür merkezi” “okuma yazma seferberliğinin yönetildiği, tarım vb. konularda eğitim ve kültür faaliyetlerinin” yürütüldüğü yaygın eğitim merkezleri olarak kullanılması öngörülmüştür (Küçükler, 2008:145).

2.3. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Plânında Eğitim Yönetimi (1973-1977)

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Plânında mesleki eğitime ağırlık verilmesi, kalkınma planın eğitimle ilgili bölümünün özünü oluşturmaktadır. Ayrıca birinci ve ikinci kalkınma planlarındaki eğitimde fırsat eşitliğini sağlama hedefleri 3. kalkınma planında da temel hedefleri arasında yer almıştır. Temel eğitimin süresinin sekiz yıla çıkarılması gerektiği görüşü de planın eğitimle ilgili görüşleri arasında önemli bir yer tutmaktadır (DPT, 1972; DPT, 2001: 31-38; Gülşen, 2005: 69-70). Planda, okulöncesi eğitim ve ilkokul dışındaki tüm eğitim tür ve düzeyleri, ekonominin gereksinim duyduğu insangücü sayı ve nitelikleriyle ilişkili bir biçimde planlanmıştır (DPT, 1972; Küçükler, 2008:160).

2.4. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Plânında Eğitim Yönetimi (1979-1983)

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Plânında, Türk kamu yönetimine ilişkin hedefler incelendiğinde yapısal değişlikle ilgili kapsamlı değerlendirmeler yapıldığı görülür. Planda örgün, yaygın ve hizmetiçi eğitim etkinlikleri, plan’ın ekonomik ve toplumsal hedeflerine ulaşılmasına katkı sağlayacak yönde planlanmıştır (DPT, 1978; Küçükler, 2008: 163). Eğitimle ilgili plân hedefleri incelendiğinde, eğitimin yeni bir kurumsal yapıya kavuşturulması gibi eğitim yönetimini yakından ilgilendiren bir ifade dikkati çekmekle birlikte bu kurumsal yapının nasıl olması gerektiği hususunda bir açıklığın olmadığı görülmektedir. Eğitimle ilgili ifadelerden, örgün ve yaygın eğitimin biri birini tamamlayacak şekilde düzenlenmesi, eğitimin ezberciliğe dayanan, kişiliği geliştirmekten çok kalıplaştırmaya iten içeriğinin değiştirilmesi, eğitim sisteminin diğer sistemlerle birlikte ele alınarak tutarlı bir yapıya kavuşturulması, eğitim sisteminin bireyin

fizikî ve toplumsal çevresini geliştirme yeteneğini geliştirecek şekilde düzenlenmesi, meslekî-teknik eğitime ağırlık vermek gibi ciddiye alınabilecek hedefler bulunmaktadır (DPT, 1978; Gülşen, 2005; 70).

2.5. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında Eğitim Yönetimi (1985-1989)

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında kamu hizmetlerinin yeniden düzenlenmesinde, kamu hizmetlerinin kuruluşlar arasında hizmette birlik ilkesine uygun, dengeli, etkin ve kaynak israfını önleyecek bir şekilde dağıtılması, yetki devri esaslarına önem verilmesi, bürokratik işlemlerin basitleştirilmesi ve işlemlerin hızlandırılması istenilmekte, kuruluşların fonksiyonları ile uyumlu insan gücü plânlaması yapması, merkezî yönetim ile yerel yönetimler arasındaki ilişkilerin esaslarının belirlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (DPT, 1984: 173; MEB, 1993: 179-188).

Eğitim yönetimine ilişkin belirlenmiş herhangi bir hedef ve politika ya rastlanmayan plânda eğitimin niteliğinin artırılması, eğitimde fizikî altyapının çevre okullardaki öğrenciler tarafından ortaklaşa kullanılması, eğitim ve öğretimin hayata dönük olması, öğretmen eğitiminde gerekli özenin gösterilmesi, yabancı dil eğitimi, meslekî eğitimin ara insan gücünü karşılayacak şekilde yapılması ile örgün ve yaygın eğitim kurumları arasında geçiş ve denklik durumlarının düzeltilmesi gibi sosyal hedefler bulunmaktadır (DPT, 1984; DPT, 2001: 31-38).

2.6. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Plânında Eğitim Yönetimi (1990-1994)

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Plânında gerek kamu yönetiminin genel yapı ve işleyişi gerekse eğitim yönetimine ilişkin hedefler ve politikalar bulunmaktadır. Bu kapsamda kamu yönetiminde merkezî idare ile yerel yönetimler arasında yetki, sorumluluk ve kaynak paylaşımına ilişkin çerçeve yasa hazırlıklarından söz edilmekte, mahallî idarenin teşkilât yapısında yerinden yönetim anlayışına ağırlık verilerek düzenlemeler yapılacağı, yerel yönetimlerin görev, yetki ve sorumluluklarının gelirleri ile orantılı olarak artırılmasına özen gösterileceği, kalkınmanın bölgeler arasında dengeli olması, bölgesel gelişme çalışmalarının refahı yaygınlaştırıcı ve arttırıcı yönde olmasının temel ilke olacağı belirtilmektedir (DPT, 1989: 320).

Eğitimle ilgili olarak da iyi vatandaş yetiştirme, eğitimde kaliteyi artırma, öğretmenlik mesleğini cazip hale getirme, insan gücü plânlaması, okullaşma oranlarının daha ileri noktalara taşınması gibi plân hedefleri ortaya konulmakta, bu hedeflere ulaşmak için, eğitimin her kademesinde

kalitenin yükseltileceği, eğitim programlarının günün ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanacağı, fiziki alt yapının iyileştirileceği, sınıfta kalmanın engelleneceği, insan gücü plânlaması yapılacağı ve özel sektörün okul açmaya teşvik edileceği gibi çok genel çalışmalarından söz edilmektedir (DPT, 1989; DPT, 2001: 31-38).

2.7. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında Eğitim Yönetimi (1996-2000)

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında kamu görev ve yetkilerinin merkez ve taşra teşkilatı ile yerel yönetimler arasındaki dağılımı, yetki genişliği ve yerinden yönetim ilkelerinin uygulanmasının gözden geçirilerek, merkezî yönetimin yetkilerini il özel idarelerinden başlamak üzere yerel yönetimlere ve taşra birimlerine devretmesi gerektiği ifade edilmiştir (DPT, 1995; DPT, 2000: 117-119).

Temel yapısal değişimin sağlanmasında eğitim reformunun önemi ve önceliği üzerinde durularak, mevcut duruma ilişkin olumsuzluklar sayılmakta; nüfusun eğitim düzeyinin yetersizliği, zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmadığı, eğitime yeterli kaynak sağlanmadığı, öğretim programlarının bilimsel esaslara göre geliştirilemediği, etkin bir yönlendirme sisteminden eğitimin mahrum olduğu, eğitim sisteminin yapılanma ve işleyişinden kaynaklanan sorunların devam ettiği belirtilmiştir (DPT, 1995; DPT, 2000: 85)

Geliştirilecek politikalar çerçevesinde eğitimin yedinci BYKP döneminde en öncelikli sektör olacağı, geliştirilecek politikalarda sayılan sorunlara çözümler bulunacağı ifade edilerek, eğitim yönetiminin yapı ve işleyişiyle ilgili olarak millî eğitimde hizmet esasına göre bir yapılanmayı gerçekleştirmek, merkez teşkilatını makro düzeyde stratejik plânlama, müfredat programı, araştırma-geliştirme ve denetleme yapan ve koordinasyon işleriyle uğraşacak bir üst düzey karar organı haline dönüştürmek, bürokrasiyi azaltmak, taşra birimlerine ve yerel yönetimlere yetki ve sorumluluğu devretmek ve ailelerin eğitim sürecine katılımını sağlamak amacıyla yeniden düzenleneceği ifade edilmiştir (DPT, 2001: 31-38; DPT, 2000: 85). Yüksek öğretimin de benzer şekilde bürokratik ve merkezîyetçi yapıdan kurtarılması için 2547 Sayılı YÖK Kanununda değişiklik yapılması gerektiği belirtilmiştir.

2.8. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında Eğitim Yönetimi (2001-2005)

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında, yapılan durum tespitiyle kamu yönetiminde insan kaynakları, idarî yapı ve işleyişi içine alan köklü ve kalıcı bir değişim ihtiyacının devam ettiği vurgulanmıştır. Merkezî yö-

netimin görevlerindeki oransal artışın, sistemin bir çok noktada tıkanmasına ve işleme bozukluklarına yol açtığı, görevlerin merkez, taşra ve yerel yönetimler arasında ölçülü dağılımının yeterince gerçekleşmediği belirtilmektedir. Halka dönük bir yönetim anlayışının yerleşmediği, devlet kurumlarının fonksiyonel hale getirilemediği, yetki-sorumluluk dengesinin kurulamadığı, olumsuz yapıyı besleyen daha pek çok hususun bulunduğu ifade edilerek, verimsiz, israflı, rekabetten yoksun ve vatandaşın memnuniyetini esas almayan bir yönetim yapısının varlığı ifade edilmiştir. Yerinden yönetim ilkesinin dikkate alınarak, merkezî yönetim tarafından sağlanan bazı hizmetlerin yerel yönetimlerin ve taşra birimlerinin yetki ve sorumluluklarına bırakılması için yasal düzenlemeler yapılması önerilmektedir (DPT, 2000: 191-194; DPT, 2001: 31-38).

Plânda hedeflere ulaşmak için belirlenen politikalara bakıldığında, Millî eğitimin bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, eğitimin tüm evrelerinde yatay geçişlere imkan veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren, istisnasız tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini gözetten, etkin bir rehberlik hizmetini içeren ve yetki devrini esas alan bir sistem bütünlüğü içinde yeniden düzenleneceği ifade edilmiştir (DPT, 2000: 25). Uygulama araçları olarak da okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, zorunlu temel eğitimin 12 yıla çıkarılmasına yönelik alt yapı hazırlıklarının yapılması, bilgisayar ve diğer teknik donanımın eğitime daha fazla kazandırılması, okul, eğitim alanları, öğretmen ihtiyacı, özel sektörün ve yerel yönetimlerin eğitime katkısının sağlanması gibi düzenlemeler önerilmektedir (DPT, 2000: 84).

Eğitimin bir parçası olan yüksek öğrenimle ilgili olarak da YÖK'ün bürokratik ve merkezîyetçi yapıdan kurtarılacağı, uzun dönemli plânlama ve koordinasyon işlevi yürüten bir kurula dönüştürüleceği, üniversitelerin bilimsel ve malî özerkliklerinin güçlendirileceği belirtilmektedir.

Plânda MEB merkez teşkilâtında hizmet esasına dayalı bir yapılanmaya gidilmesi ve taşra teşkilâtlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi için Teşkilat Kanununda düzenlemeler yapılması istenilmiştir (DPT, 2000: 85).

2.9. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Plânında Eğitim Yönetimi (2007-2013)

Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Plânında uluslararası gelişmeler ve temel eğilimler doğrultusunda, Türkiye ekonomisindeki geçmiş dönemler ile mevcut ekonomik ve sosyal gelişmeler dikkate alınmıştır. Dokuzuncu Kalkınma Planının vizyonu, *“istikrar içinde büyüyen, gelirini daha adil paylaşan, küresel ölçekte rekabet gücüne sahip, bilgi toplumuna dönüşen*

ve AB'ye üyelik için uyum sürecini tamamlamış bir Türkiye" olarak belirlenmiştir (DPT, 2006).

2007-2013 yıllarını kapsayan dokuzuncu plan döneminde, önceki dönemlerde eğitim konusunda yetersiz kalındığı konusunda özeleştiriler yapıldıktan sonra geleceğe yönelik planlar yapılmaktadır. Planda "Bu dönemde ülke genelinde hızlı nüfus artışının neden olduğu olumsuzluklar azalmasına rağmen, istihdamın artırılması ve işsizliğin azaltılması ile eğitime ilişkin sorunlar çözülememiş ve eğitim-istihdam arasındaki ilişki yeterince kurulamamıştır. Halen kamu eliyle yürütülmekte olan eğitim ve yayım hizmetlerine üretici örgütlerinin katkısı sınırlı kalmaktadır." şeklinde özeleştiriler yapılmaktadır. Bunun yanı sıra, kamu ana hizmet kurumları tarafından yapılan Ar-Ge çalışmalarının ilgili kurumların faaliyetlerini destekleyici şekilde düzenlenmesine ihtiyaç bulunduğu vurgulanmıştır (Başbakanlık, 2007; DPT, 2006).

Eğitim-istihdam ilişkisinin de irdelendiği plan döneminde, eğitim programlarının gözden geçirilmesi çerçevesinde, mesleki eğitimin işgücü piyasasındaki gelişmelere cevap verecek esnekliğe kavuşturulması amacıyla modüler sisteme geçilmesine yönelik çalışmalara sosyal tarafların katılımıyla başlanıldığı da belirtilmektedir (Başbakanlık, 2007).

Eğitim kurumları dışında kazanılan becerileri de belgelendirecek tutarlı ve güvenilir, meslek standartlarına dayalı bir sınav ve belgelendirme sistemi oluşturulamadığı da belirtilmektedir. Meslek standartları, sınav ve belgelendirme sistemini devlet, işçi ve işveren kesimleriyle işbirliği içinde kurmak, yaygınlaştırmak, geliştirmek ve idame ettirmek amacıyla Ulusal Mesleki Yeterlikler Kurumunun oluşturulmasına yönelik yasal düzenleme çalışmalarının sürdürüldüğü de planda önemle vurgulanmaktadır (DPT, 2006).

2.10. Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Plânında Eğitim Yönetimi (2014-2018)

Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Plânında, *eğitim politikalarına ilişkin aşağıdaki amaç ve hedefler belirlenmiştir* (Başbakanlık, 2013: 32-35; Resmi Gazete, 2013).

- Eğitim sisteminde, bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdürülecektir.

- Okul türlerinin azaltıldığı, programlar arası esnek geçişlerin olduğu, öğrencilerin ruhsal ve fiziksel gelişimleri ile becerilerini artırmaya yönelik sportif, sanatsal ve kültürel aktivitelerin daha fazla yer aldığı,

bilgi ve iletişim teknolojilerine entegre olmuş bir mufredatın bulunduğu, sınav odaklı olmayan, bireysel farklılıkları gozeten bir donuşum programı uygulanacaktır.

- Öğrencilerin sosyal, zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimine katkı sağlayan okul öncesi eğitim, imkanları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılacaktır.

- İlk ve orta öğretimde başta engelliler ve kız çocukları olmak üzere tüm çocukların okula erişimi sağlanacak, sınıf tekrarı ve okul terki azaltılacaktır.

- Özel eğitime gereksinim duyan engellilerin ve özel yetenekli bireylerin, bütünleştirme eğitimi doğrultusunda, uygun ortamlarda eğitimlerinin sağlanması amacıyla beşeri ve fiziki altyapı gclendirilecektir.

- Yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanacak, bireylerin en az bir yabancı dili iyi derecede öğrenmesini sağlayacak düzenlemeler yapılacaktır.

- Ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sistemi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alan etkin rehberlik ve yönlendirme hizmetleri desteğiyle, süreç odaklı bir değerlendirme yapısına kavuşturulacaktır.

- Eğitim sisteminin performansının değerlendirilmesine imkan tanıyacak şekilde ğrenci kazanımlarının izlenebilmesini teminen, sınıf temelli başarı düzeyleri, yeterlilikleri ve standartları belirlenecek, ulusal düzeyde çoklu değerlendirme ve denetleme mekanizması geliştirilecektir.

- Öğretmenlik mesleği daha cazip hale getirilecek; ğretmen yetiştiren fakülteler ile okullar arasındaki etkileşim gclendirilecek; ğretmen yetiştirme ve geliştirme sistemi, ğretmen ve ğrenci yeterliliklerini esas alan, kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik eden, kariyer gelişimi ve performansa dayanan bir yapıda düzenlenecektir.

- Deneyimli ğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde ve okullarda uzun süreli çalışması zendirecektir.

- Okul idarelerinin btceleme süreçlerinde yetki ve sorumlulukları artırılabacaktır.

- Kalabalık ve birleştirilmiş sınıf ile ikili eğitim uygulamaları azaltılacak, ğrenci pansiyonları yaygınlaştırılacaktır.

- Eğitimde alternatif finansman modelleri geliştirilecek, özel sektörün eğitim kurumu aması, özel kesim ve meslek örgütlerinin mesleki eğitim sürecine idari ve mali yönden aktif katılımı zendirecektir.

- Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojisi altyapısı geliştirilecek, ğrenci ve öğretmenlerin bu teknolojileri kullan-

ma yetkinlikleri artırılacaktır. FATİH Projesi tamamlanacak ve teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda nitel ve nicel göstergeler geliştirilerek etki değerlendirmesi yapılacaktır.

- Eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyum; hayat boyu öğrenme perspektifinden hareketle iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin orta ve uzun vadeli sektör projeksiyonlarını dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi yoluyla artırılacaktır.

- Ulusal Yeterlilik Çerçevesi oluşturularak eğitim ve öğretim programları ulusal meslek standartlarına göre güncellenecek, önceki öğrenmelerin tanınmasını içeren, öğrenci hareketliliğini destekleyen ulusal ve uluslararası geçerliliğe sahip diploma ve sertifikasyon sistemi geliştirilecektir.

- Ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitimde, program bütünlüğü temin edilecek ve nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde uygulamalı eğitime ağırlık verilecektir.

- Yükseköğretim sistemi, hesap verebilirlik temelinde özerklik, performans odaklılık, ihtisaslaşma ve çeşitlilik ilkeleri çerçevesinde kalite odaklı rekabetçi bir yapıya dönüştürülecektir.

- Yükseköğretim Kurulu, standart belirleme, planlama ve koordinasyondan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılacaktır.

- Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemi oluşturulacaktır.

- Yükseköğretim kurumlarının sanayi ile işbirliği içerisinde teknoloji üretimine önem veren, çıktı odaklı bir yapıya dönüştürülmesi teşvik edilecek ve girişimci faaliyetler ile gelir kaynakları çeşitlendirilecektir.

- Yükseköğretim kurumları çeşitlendirilecek ve yükseköğretim sistemi uluslararası öğrenciler ve öğretim üyeleri için çekim merkezi haline getirilecektir

2.11. Onbirinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında Eğitim Yönetimi (2019-2023)

En son hazırlanan ve halen yürürlükte olan 2019-2023 yıllarını kapsayan Onbirinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Politikalarına ilişkin aşağıdaki amaç ve hedefler belirlenmiştir (CSBB, 2019: 135-141).

Onbirinci BYKP'nin temel amacı; "tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına erişimi sağlanarak düşünme, algılama ve problem çözüme yeteneği gelişmiş, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip,

demokratik değerleri ve milli kültürü özümsemiş, paylaşıma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, teknoloji kullanımına yatkın, üretken ve mutlu birey yetiştirmek” olarak belirlenmiştir (CSBB, 2019: 135-136).

Onbirinci BYKP’nda politika tedbirleri ile 2023 yılı hedefleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

- Fırsat eşitliği temelinde, tüm kademelerde eğitime erişim sağlanacaktır.
- Çocukların ruhsal ve bedensel gelişimlerini gözeten eğitim ortamları oluşturulacaktır.
- Tüm eğitim kademelerinde okulların niteliği ve imknları artırılarak okullar arası başarı farkı azaltılacaktır.
- Milli, manevi ve evrensel değerler esas alınarak küresel gelişmelere ve ihtiyaçlara uygun eğitim içerikleri ve ğretim programları hazırlanacaktır.
- Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim hizmetlerinden istifade edebilmeleri için beşeri ve fiziki imknlar glendirilecektir.
- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve mesleki gelişimleri artırılacak ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü glendirilecektir.
- Etkin ve etkili bir eğitim sisteminin oluşturulabilmesi için politikalar veriye dayalı olarak belirlenecek ve politika uygulamalarının etki analizleri yapılacaktır.
- Bireylerin kişilik ve kabiliyetlerinin sürekli olarak gelişimini hedefleyen hayat boyu öğrenme anlayışı toplumun tüm kesimlerine yaygınlaştırılacaktır
- Tüm paydaşların eğitim süreçlerine aktif katılımının sağlandığı Okul Gelişim Modeli oluşturulacaktır.
- Eğitim ve eğitim dışı sürecin etkin biçimde yürütülebilmesi ve çocukların hazır bulunuşluklarının artırılabilmesi için rehberlik ve danışmanlık sistemi glendirilecektir.
- Öğrencilerin kazanımlarını çeşitlendirmeye ve artırmaya yönelik etkin bir lme, izleme ve değerlendirme sistemi oluşturulacaktır.
- Mesleki ve Teknik Eğitimde retime Yönelik Yapısal Dönüşüm ve İştihadam Seferberliğine başlanacaktır.
- Yükseköğretimde çeşitliliğinin artırılması sağlanacaktır.

- Yükseköğretim sistemi küresel rekabet gücü olan, kalite odaklı ve dinamik bir yapıya kavuşturulacak; yükseköğretim kurumlarının niteliklerinin artırılmasına yönelik uygulamalara devam edilecektir.
- Vakıf Yükseköğretim Kurumlarının eğitim ve öğretim süreçleri, akademik ve idari yapılanmaları, denetleme ve mali hususlarına yönelik düzenlemeler yapılacaktır.
- Ülkemizin yükseköğretim alanında uluslararasılaşma düzeyi artırılacaktır.

Onbirinci Beş Yıllık Kalkınma Planındaki eğitim hedefleri incelendiğinde, fırsat eşitliği vurgusunun önplana çıktığı, öğretmenlik ve okul yöneticiliğinin toplumsal statüsünün arttırılmasına, daha önce OYGEP, TKY gibi benzer uygulamalarla gündeme gelen okul gelişim modeli çalışmalarına, mesleki eğitime ve yükseköğretimde kalitenin arttırılması konularına ağırlık verileceği anlaşılmaktadır.

3. SONUÇ

Türkiye’de 1961 yılı anayasası sonrası Devlet Planlama Teşkilatıyla başlayan ve Kalkınma Bakanlığıyla devam eden planlı kalkınma dönemlerinde hazırlanan beş yıllık kalkınma planları kapsamında yaklaşık elli yıldır eğitim konusunun da planlandığı görülmektedir. Yapılan planlar incelendiğinde kalkınma planlarındaki eğitim planlamalarının eğitimin iç ve dış sorunlarını çözme gücünden uzak olduğu söylenebilir. Kalkınma planlarının genelde siyasi kaygılarla hazırlandığından maalesef çoğunlukla kalkınma plan hedeflerine tam anlamıyla ulaşamadığı görülecektir. Belirlenen hedeflere ulaşamadığının en önemli göstergesinin ise, kalkınma planlarındaki hedeflerinin birçoğunun sonraki kalkınma planlarında tekrar planlara hedef olarak konulması gösterilebilir. Kamu ve eğitim yönetimi alanındaki planlı dönemlerde ele alınan yeniden yapılanma gayretleri, aynı hedefler de planlanmış olsa bile, politika ile uygulamaların siyasi hükümetlerce farklılaşmış olması sonucu maalesef beklenen etkiyi gösterememiştir. Siyaset hükümetler, kendinden önceki uygulamaları kendisinin ürünü olarak görüp sahiplenmemesi nedeniyle politikaları çoğu zaman ihmal etmiştir. Bunun neticesinde de bürokratik kurumlar, siyasi müdahaleler nedeni ile gündelik çalışmalarında rasyonel olmayan kararlar almaya zorlanmıştır.

Başında “milli” kelimesi bulunan eğitim sistemimizin ve bu sistemin eğitim politikalarının siyasetten arındırılması ve hükümetler üstü ulusal milli bir eğitim meseli kabul edilerek, bu kabul ile eğitim politikalarının evrensel düzeyde yerel değerler dikkate alınarak belirlenmesi ve bu politikalara süreklilik kazandırılması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleceğin dünyasında dünyayı şekillendirecek aktörlerden olabil-

mek için, geç kalmadan eğitim politikalarında milli hedeflerin sürekli-lik kazandırılması sağlanmalıdır. Aksi halde değişen dünyada aktör olmak yerine, fiğran olmak durumunda kalacağımız aşıkardır. Milli eğitim politikalarıyla yürürlüğe konulacak kalkınma planları ve hükümet planlarıyla geleceğin dünyasını Őekillendirebilecek bir gençliğe ve kültüre sahip olduğumuz da unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, Aytaç. (1994). Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının (Personel) Yönetimi. Ankara: Pegem Yayını.
- Adem, Mahmut. (1981). Eğitim Planlaması. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Akça, Yaşar; Şahan, Gülsün ve Tural, Ayşegül. (2017). Türkiye'nin Kalkınma Planlarında Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi. **International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)**, Cilt: 3, Sayı: Special Issue: Sayfa:394-403.
- Altundemir, Mehmet Emin. (2012). "Kalkınma Planlarından Eğitime Bakış: Kamusal Mallar Teorisi Perspektifinden" **Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi**. Cilt: 7, Sayı: I: sayfa: 94-105.
- Başar, Hüseyin. (1994). Sınıf Yönetimi. Ankara: Şafak Matbaası Yayını
- Başaran, İbrahim Ethem. (1992). Yönetimde İnsan İlişkileri. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Bila, Fikret. (2004). "Kamu Yönetimi Temel Yasası". **Milliyet Gazetesi**. 22.02.2004:16.
- Başbakanlık. (2003). **Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma 2**. Ankara: Başbakanlık Yayını.
- Başbakanlık. (2007). **Dokuzuncu Kalkınma Planı**: Rekabet Hukuku ve Politikaları. Ankara: DPT Yayını.
- Başbakanlık. (2013). "**10. Kalkınma Planı**". http://pbk.tbmm.gov.tr/dokumanlar/10-kalkinma_plani.pdf. (ET:14.12.2014).
- Bonstingl, John Jay (2000). Kalite Okulları. (Çev: Hayal KÖKSAL), İstanbul: Dünya Yayınları.
- Bursalıoğlu, Ziya. (1987) **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Ankara: PEGEM Yayın No: 2, 7. Baskı.
- Cafoğlu, Zühal. (1996). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. İstanbul: Avni Akyol Kültür ve Eğitim Vakfı Yayını.
- Common, Richerd, N. Flynn and E. Mellon. (1993). Hanaging Public Services. Butter Wort Heine Mann Ltd.Lnacre House. Jordon Hill.Oxford-USA.
- CSBB (Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı). (2018). **2019 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı**. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/2019_Yili_Cumhurbaskanligi_Yillik_Programi.pdf. (Erişim Tarihi: 25.01.2021)
- CSBB (Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı). (2019). **Onbirinci Kalkınma Planı (2019-2023)**. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>

- Çalı, Temel. (1996). *Örgütsel Amaçları Gerçekleştirmede evre ve İnsan Faktörünün Önemi*. Eğitim Yönetimi Dergisi. Ankara: Pegem Yayınları. 2: 3: 375-382.
- Çalı, Temel (2003). Performans Yönetimi. Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (1963). **Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı** (1963-1967), Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (1968). **İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı** (1968-1972), Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (1972). **Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı** (1973-1977), Ankara: DPT Yayın No: 1272.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (1978). **Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı** (1979-1983), Ankara: DPT Yayın No: 1664.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (1984). **Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı** (1985-1989), Ankara: DPT Yayın No: 1974.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (1989). **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı** (1990–1994), Ankara: DPT Yayın No: 2174.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (1995). **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı** (1996–2000), Ankara: 25 Temmuz 1995 Sayılı Resmi Gazete No: 22554.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2000). **Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı** (2001–2005), Ankara: DPT Yayınları.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2001). Yerel Yönetimler Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: DPT Yayını.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2006). **Dokuzuncu kalkınma planı (2007–2013)**, Ankara: DPT Yayınları.
- DB.Tercüman (Dünden Bugüne Tercüman) (2003). “Büyük Reform”. **Dünden Bugüne Tercüman Gazetesi**. 04.11.2003: 11.
- Davidson, Jeff. (2002). “Overcoming Resistance to Change”. **Public Management**. Washington. Dec. 2002. Vol. 84, Iss.11, pp. 20.
- Drucker, Peter. (1998). Yeni Gerçekler. (ev: Birtane KARANAĞÇI). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayını.
- Emre, Cahit.(2003). **Yönetim Bilimi Yazıları**. Ankara: İmaj Yayınları.
- Erçetin, şule. (1998). Lider Sarmalında Vizyon. Ankara: Önder Matbaacılık Yayını.
- Eren, Erol.(1989). **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.
- Gingell, David S. (1991). “Administrative And Resistance To Change”, Institute Of Public Policy And Administration Nevwsletter, No.7. August / September 1991, Pp.16.

- Gülşen, Celal. (2005). *Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Yerinden Yönetimi”* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Gülşen, Celal. (2014). "The Readiness Levels Of Secondary School Administrators To The Innovation Management” . International Journal on New Trends in Education and Their Implications (IJONTE). April 2014, Volume: 5, Issue: 2, Article: 07, p: 77-86
- Gülşen, Celal ve Gökyer, Necmi. (2016). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güçlü, Nezahat (1995). “Yönetim Ve Liderlik”, **Milli Eğitim Dergisi**. İstanbul: Meb Yayını, 128: 25-29.
- Heper, Tamer. (2003). “Yetkiden Önce Eğitim”. Milliyet Gazetesi. 15.11.2003: 21.
- Hesapçioğlu, Muhsin. (1994). *İnsan Kaynakları Yönetimi Ve Ekonomisi*. İstanbul: Beta-Basım Yayınları.
- Karip, Emin. (1997). *Eğitimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Etkenler*. Eğitim Yönetimi Dergisi. Ankara: Pegem Yayınları. 3. 1 :63-82.
- Kavrakoğlu, İbrahim. (1996). *Toplam Kalite. Yönetimi*, İstanbul: Kalder Yayınları.
- Küçükler, Erdal. (2008). *Kalkınma Planları Kapsamında Yapılan Eğitim Planlarının Analizi (1963-2005)*. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Korkmaz, Nurcan. (2018). “ Türkiye’de Beş Yıllık Kalkınma Planlarında Yetişkin Eğitimi”. **Yetişkin Eğitimi Dergisi**. Cilt: 1, Sayı: 1: Sayfa: 30-58.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (1993). *14. Millî Eğitim Şûrası*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Özdemir, Servet. (1997). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Resmi Gazete. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*. Www.Resmigazete.Gov.Tr/Eskiler/2013/07/20130706m1-1-1.Doc (Et:15.01.2014).
- TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi). (2013). *Hükümetler, Programları Ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt:10*. https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_10.pdf
- TCKB (Türkiye Cumhuriyet Kalkınma Bakanlığı). (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014–2018)*, Ankara. <https://www.sbb.gov.tr/Wp-Content/Uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.Pdf>. (Erişim Tarihi:25.01.2021).
- TOBB (Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği). (2000). **AB Üyelik Sürecinde Türkiye’de Yönetimin Yeniden Yapılanması**. Ankara: Tobb Yayını.
- Toffler, Alvin (1981). *Şok:Gelecek Korkusu*.(Terc: Selami Sargut). Ankara: Altın Kitaplar Yayını.

- TUSİAD (Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği). (2002). Kamu Reformu Araştırması- İstanbul:Tusiad Yayını.
- Weaver, Cherles N. (1997). Tky'nin 4 Aşaması. (Çev: Tuncay Birkan Ve Osman Akınhay) İstanbul: Sistem Yayınları.
- Webdosya (2016). 65.Hükümet Programı Konuşma Metni. <https://webdosya.csb.gov.tr/db/strateji/icerikler/65-hukumet-programi-20180125142728.pdf>. (Erişim Tarihi: 25.01.2021).
- Wikipedi Özgür Ansiklopedi. (2021). 66. Türkiye Hükümeti. https://Tr.Wikipedia.Org/Wiki/66._T%C3%Bcrkiye_H%C3%Bcrk%C3%Bbmeti. Erişim Tarihi: 25.01.2021)
- Yenersoy, Gönül. (1997): Toplam Kalite Yönetimi. İstanbul: Rota Yayınları.

Bölüm 10

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BİYOLOJİK ÇEŞİTLİLİĞE YÖNELİK BİLGİ, DEĞER VE DAVRANIŞ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Meryem COŞKUNSERÇE¹
Asiye BERBER²
Şengül Saime ANAGÜN³

1 Uzman Fen Bilimleri Öğretmeni, Yavuz Sultan Selim Han Ortaokulu, Nevşehir, Türkiye meryem2614@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0394-3093>

2 Dr.Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, email: aberber@ogu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8340-4793>

3 Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, email: ssanagun@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8011-0730>

* Bu çalışma, birinci yazar tarafından ikinci ve üçüncü yazarların danışmanlığında yazılan “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Biyolojik Çeşitliliğe Yönelik Bilgi, Değer ve Davranış Düzeyleri” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Çevre, insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları fiziksel, biyolojik, toplumsal, ekonomik ve kültürel ortam olarak tanımlanabilir (Torunoğlu, 2013). Bu bakış açısıyla çevre, canlıların yaşamsal etkinliklerini sürdürdükleri ortamlar ile onları sürekli olarak etkileri altında bulduran fiziksel, kimyasal ve biyolojik unsurları içermektedir.

Çevre eğitiminin temel amaçları; toplumu çevre konusunda bilgilendirmek, bilinçlendirmek, davranış değişiklikleri kazandırmak, ve çevre okuryazarlığı kazandırılmasını sağlamaktır (Kaya ve Kazancı, 2009). Araştırmalarda çevre eğitiminin en büyük amacının sorumlu çevre davranışları gösteren çevresel okur-yazar bireyler yetiştirmek olduğu vurgulanmıştır (Culen and Volk, 2000; Akt: Aşılıoğlu, 2004). İlk kez Charles Roth tarafından gündeme getirilen “çevre okuryazarlığı” kavramı; insanların kendi çevreleri ile ilgili davranışlarını olumlu yönde geliştirmelerine yardımcı, diğer insanlarla ve doğayla ilişkilerini sürdürülebilir bir ortamda gerçekleştirdikleri ve bu konuda eylemde bulunmalarını sağlayan anlayış, bilgi, beceri ve tutumlar bütünü olarak tanımlanabilir (Roth, 2002). Bir başka ifade ile çevre okuryazarlığının temel bileşenleri çevreye yönelik bilgi, beceri, tutum, davranış ve değerlerin bileşimi olarak ifade edilebilir. Çevre eğitimi ile öğrencilerde doğal çevrenin öneminin fark edilmesi amaçlanmaktadır. Eğitim yoluyla öğrenenlerin bilgi düzeyi artırılarak çevreye duyarlı olmalarını sağlamak ve aynı zamanda çevreye yönelik olumlu davranış değişiminin gerçekleşmesi sağlanabilir. Çevre eğitimi karar verme, değer kazanma, yaratıcılık ve iletişim becerileri gibi birçok boyuttan oluştuğu için disiplinler arası bir alan olarak da değerlendirilebilir (Haktanır, 2007).

Küresel anlamda, çevrenin korunması ile ilgili çalışmalar gerçekleştiren ilk kuruluş Birleşmiş Milletlerdir. “İnsan Çevresi” adlı ilk toplantı 1972 yılında Stockholm’de yapılmış ve 5 Haziran, Dünya Çevre Günü olarak kabul edilmiştir. 1975 yılında Stockholm bildirgesi esas alınarak, Uluslararası Çevre Eğitimi Programı (IEEP) başlatılmış ve 1977 de Tiflis bildirgesine göre çevre eğitiminin amaçları; öğrencilerin çevre bilinci kazanmaları, çevre konusunda bilgi sahibi olmaları, olumlu tutum ve çeşitli beceriler kazanmaları ve olarak belirlenmiştir (Çolak, 2004). 1987 yılında UNESCO ve UNEP işbirliğiyle Moskova’da gerçekleştirilen Uluslararası Çevre Eğitim ve Yetiştirme Kongresi’nde çevre eğitimi için Tiflis Bildirgesi çerçevesinde uluslararası strateji belirlenmiştir (Ünal ve Dımışlı, 1999). 1988 yılında çevre konusunda araştırma yapan biyolog E. O. Wilson editörlüğünde “Biyçeşitlilik (Biodiversity)” adlı bir kitap yayınlanmış ve insan etkisi ile Dünyadaki tür çeşitliliğinin nasıl azaltıldığına vurgu yapılmıştır (Wilson, 1988). 1992 yılında Rio de Janeiro’da gerçekleşen zirvede, 156 ülke Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi’ni (BÇS) imzalayarak, bitkilerin,

hayvanların ve mikrobiyolojik yaşamın çeşitliliğinin korunması ve biyolojik kaynakları sürdürülebilir kullanılmasını kabul etmişlerdir. (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK], 2003).

Doğada ayrıntılarını çok az bilip anlayabildiğimiz, çok karmaşık bir sistem vardır. Canlı türleri ve fiziksel çevre arasındaki ekolojik ilişkiler ekosistemleri oluşturmaktadır. Ekosistemler ve ekolojik ilişkilerin bütünü bir bölgedeki biyolojik çeşitliliği oluşturur (Işık, 2004). Günümüzde insanlığın tarımda, bilimde, teknolojiye ulaştığı düzeye, biyolojik çeşitlilik ve zenginlik sayesinde ulaştığı söylenebilir. Bu açıdan biyolojik çeşitliliği bilmek, önemini kavramak çok önemlidir. Biyolojik çeşitlilik birbirleriyle ilişki içerisinde olan organizmaların çeşitliliği olarak anlaşılır. Bu durum biyolojik çeşitliliğin üç alt boyutta toplanmasına yol açmaktadır. Bu boyutlar: Genetik çeşitlilik, türlerin çeşitliliği ve ekolojik çeşitliliktir (Mayer, 1996: akt. Erten 2004). Her ülkenin kendine özgü türleri ve bitki ve hayvan çeşitliliği vardır. Bu türlerin korunması için çeşitli sözleşmeler yapılmıştır. Bugüne kadar kaydı yapılan canlı türü sayısı yaklaşık 1,5 ile 2 milyon arasındadır (Erten, 2004). Yeryüzünde sadece belirli bir bölgeye özgü olup, başka hiçbir bölgede yetişmeyen türlere “endemik tür” denmektedir (Çelikkıran, 1997). Türkiye’nin zengin biyolojik çeşitliliği olmasına rağmen bu türlerin nesli yok olma tehdidi altındadır. Sürdürülebilir çevre hedeflerinden biri olan biyolojik çeşitlilik konusunda, birçok çevre kuruluşu çeşitli raporlar yayınlamışlardır. Bu raporlara göre dünya üzerindeki biyolojik çeşitlilik kaybı giderek artmaktadır (Demirayak, 2002).

Biyçeşitliliğe gereken önemin verilmemesi her geçen gün türlerin neslinin tükenmesi ve doğal dengenin giderek bozulması sonucunu doğurmaktadır (Kurumlu, Atik ve Erkoç, 2010). Geleneksel ve sürdürülebilir olmayan tarım yöntemleri, verimli toprak elde etmek için meraların tahrip edilmesi, deniz ve orman yaşam alanlarında kontrolsüz yerleşim, küresel ısınma gibi nedenler biyolojik çeşitliliğe yönelik en büyük tehditler arasındadır. Kaya, Aladağ ve Duman (2018) üniversite öğrencilerinin küresel ısınmanın biyoçeşitlilik üzerine etkilerini incelediği araştırmalarında öğrencilerin çoğu küresel ısınmaya bağlı olarak iklimde meydana gelen değişimlerin ve canlıların doğal ortamlarının bozulmasının biyoçeşitliliğin azalmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda biyoçeşitlilikte azalmanın en büyük sorumlusu insanlığın yarattığı çevre sorunlarıdır

Çevre eğitimi, ailede ve yakın çevrede başlar ve okul yaşamında da öğretim programlarında yerini alır. Bu bağlamda diğer bazı derslerin yanında Fen dersi öğretim programlarında yer alan biyolojik çeşitlilik eğitimi ile öğrencilerde konuya ilişkin farkındalık yaratmak ve çevre okuryazarı bireylerin yetiştirilmesine katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2018 yılında yayınlanan Fen Bilimleri dersi öğretim programında biyoçeşitlilik ile ilgili konulara çevre başlığı altında

değinilmektedir (Gülersoy, Dülger, Dursun, Ay ve Duyal, 2020). Okullarda bu konuların öğretimini kuramsal ve uygulamalı olarak yapılması kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Genelde çevre eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar ortaokul öğrencilerinin bilgi düzeylerini belirleme (Durmaz Bekmezci ve Şapçı Ayas, 2016), fen eğitiminde çevre konularının ne düzeyde verildiği (Erdoğan, Kostova ve Marcinkowski, 2009), öğretmen ve öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını (Kandır, Yurt ve Cevher Kalburan, 2012) belirlemeye yöneliktir. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusundaki bilgi, beceri ve davranış düzeylerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu araştırmanın çok boyutlu ölçüm yapılması nedeniyle çevre eğitimi alanyazınına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı; dünyanın ve ülkemizin geleceği açısından çok önemli bir konu olan biyolojik çeşitlilik konusunda ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin şimdiye kadar aldıkları eğitimin genel durumunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda ilköğretim öğrencilerinin biyolojik çeşitliliğe yönelik bilgi, değer ve davranış düzeyleri ile bu düzeyler arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenecektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusundaki bilgi düzeyleri nedir?
2. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusundaki değer düzeyleri nedir?
3. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusundaki davranış düzeyleri nedir?
4. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusundaki bilgi, değer ve davranışları
 - a. Cinsiyete
 - b. Çevre ile ilgili bir TV programı takip etme durumuna
 - c. Çevre ve doğa ile ilgili bir kampa katılma durumuna
 - d. Oturduğu evin bahçesi olma durumuna
 - e. Evde hayvan besleme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusundaki bilgi, değer ve davranışları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, bir grubun özelliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirildiğinden tarama (survey) araştırması olarak desenlenmiştir. Olayların,

objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ‘ne’ olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan araştırma türlerine survey ya da betimsel araştırma denmektedir. Bu yönteme dayanan araştırmalarla, durum nedir? Neredeyiz? Ne yapmak istiyoruz? gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir. (Kaptan, 1998). Değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini ortaya koymak amacıyla da korelasyon yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Eskişehir il merkezi ve ilçelerine bağlı ilköğretim okullarında öğrenim gören 10.099 ilköğretim 8.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise evrenden rastlantısal olarak seçilen 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 1002 8.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak araştırmada, ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitliliğe ilişkin bilgi, davranış ve değer düzeylerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi testi, davranış anketi, değerler anketi ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları, eğitim programları, fen eğitimi ve özellikle biyoloji eğitimi alanındaki 10 uzman tarafından incelenmiştir. Bu uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçme araçlarına son şekli verilmiştir.

Biyolojik çeşitlilik bilgi testi

Bilgi testinin geliştirilmesinde öncelikle fen ve teknoloji dersi öğretim programında yer alan kazanımlar dikkate alınmıştır. Kazanımlardan test ile ölçülebilenler için sorular oluşturulmuştur. 39 maddelik bilgi testi, uzman görüşleri doğrultusunda 33 maddeye indirgenmiştir. 33 maddelik bilgi testi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında ilköğretim okullarının 8. sınıflarda öğrenim gören 230 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrası maddelerin ayırıcılık indisleri, güçlükleri ve testin güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bilgi testini oluşturan soruların madde güçlük ve madde ayırıcılık indeksleri Tablo.1’de verilmiştir. Büyüköztürk (2011) madde toplam korelasyon değeri 0.20’den küçük olan maddelerin testten çıkarılması gerektiğini, 0.20-0.30 arasında olan maddelerin zorunlu durumlarda teste alınabileceğini veya maddelerin düzeltilmesi gerektiğini, 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt edebileceğini belirtmiştir. Ayrıca soruların ayırt edicilik gücü 0.40’ın üzerindeki maddeler çok iyi maddelerdir. Bu doğrultuda korelasyon değeri 0.20’den küçük olan 7., 16., 17. ve 22. maddeler testten çıkarılması ve 3,8,21,23 ve 25. maddelerin düzeltilmesi sonuçlarına ulaşılmıştır. Gerekli düzenlemeler sonucun-

da 29 çoktan seçmeli maddeden oluşan ve güvenilirlik katsayısı 0,75 olan, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik bilgi düzeyini ölçen test elde edilmiştir.

Tablo 1 *Biyolojik eşitlilik Bilgi Testi Madde Analizi Sonuçları*

Madde	Madde güçlük indeksi (p)	Madde ayırıcılık indeksi (r)
Soru 1	0,63	0,48
Soru 2	0,62	0,60
Soru 3	0,31	0,21
Soru 4	0,69	0,48
Soru 5	0,65	0,44
Soru 7	0,19	0,08
Soru 8	0,43	0,24
Soru 9	0,48	0,39
Soru 10	0,57	0,31
Soru 11	0,34	0,35
Soru 12	0,68	0,48
Soru 13	0,42	0,39
Soru 14	0,56	0,65
Soru 15	0,54	0,76
Soru 16	0,45	0,06
Soru 17	0,35	0,10
Soru 18	0,64	0,56
Soru 19	0,48	0,48
Soru 20	0,35	0,31
Soru 21	0,48	0,27
Soru 22	0,40	0,02
Soru 23	0,34	0,23
Soru 24	0,54	0,44
Soru 25	0,56	0,24
Soru 26	0,68	0,58
Soru 27	0,68	0,58
Soru 28	0,55	0,71
Soru 29	0,48	0,40
Soru 30	0,46	0,34
Soru 31	0,66	0,45
Soru 32	0,59	0,56
Soru 33	0,51	0,53

Biyolojik eşitlilik değer anketi

Değerler anketi hazırlanırken, ilk aşamada biyolojik çeşitliliğe ilişkin değerleri ölçen diğer araştırmalar ve alanyazın taranmıştır. (Kellert,1993; Mussert ve Malkus, 1994; Ratanapojnard, 2001) Alanyazın taraması sonucunda Ratanapojnard'ın (2001) alışmasındaki veri toplama aracının kul-

lanılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla özgün veri toplama aracını geliştiren araştırmacıdan izin alınmıştır. 40 maddelik değerler anketi 8. sınıflarda öğrenim gören 230 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda anketin güvenilirliğini düşüren maddeler anketten çıkarılmıştır. Ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Böylece, 30 maddeden oluşan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik değeri düzeyini ölçen anket elde edilmiştir.

Biyolojik çeşitlilik davranış anketi

Davranış anketinin hazırlanmasında, değerler anketinin hazırlanmasında benimsenen aşamalar izlenmiştir. Öncelikle daha önce yapılan araştırmalar ve çeşitli kaynaklar taranarak, taslak ankete alınabilecek maddeler belirlenmiştir. Bu aşamada Ratanapojnard'ın (2001) çalışmasındaki veri toplama aracındaki maddelerin ağırlıkta olduğu bir taslak anket hazırlanmıştır. Taslak anket uzman görüşlerine sunulmuş ve öneriler doğrultusunda ifadelerde gereken değişiklikler yapılmıştır. Taslak anket 8.sınıflarda öğrenim gören 230 öğrenciye uygulanmıştır. Anketin güvenilirliğini düşüren maddeler anketten elenmiştir. Anketin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,72 olarak bulunmuştur. Böylece, 15 maddeden oluşan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik davranış düzeyini ölçen anket elde edilmiştir.

Kişisel bilgiler formu

Kişisel bilgiler formu, ilgili alanyazın araştırılarak ve bu konuda yapılmış benzer formlardan yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Form daha sonra uzman görüşleri ve önerileri doğrultusunda son biçimini almıştır.

Verilerin Analizi

Biyolojik çeşitlilik bilgi testine verilen doğru cevaplar '1', yanlış cevaplar ve boş bırakılan sorular '0' puan olarak kodlanmıştır. Biyolojik çeşitlilik değeri anketine verilen cevaplar olumlu maddeler için Kesinlikle Katılıyorum '5', Katılıyorum '4', Kararsızım '3' Katılmıyorum '2', Kesinlikle Katılmıyorum '1' olarak girilmiştir. Biyolojik çeşitlilik davranış anketine verilen cevaplar olumlu maddeler için Her zaman '5', Genellikle '4', Bazen '3', Nadiren '2', Hiçbir zaman '1' olarak kodlanmıştır. Olumsuz ifadeler ters biçimde kodlanmıştır. Araştırmanın bütün problemlerine cevap aranırken; ortalama puanlar, bunlara ait standart sapmalar, F katsayıları ve p değerlerinin hesaplanması için, SPSS 15.0 istatistik programı kullanılmıştır. Bu program ile verilerin analizi yapılmıştır. Analizde korelasyon analizi, çok değişkenli hipotez testi (Hotelling T²) ve Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin, biyolojik çeşitliliğe ilişkin bilgi, değer ve davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bilgi, değer ve davranış düzeyleri üzerinde demografik özelliklerin ve çevreye ilişkin bazı değişkenlerin etkilerini belirlemek amacıyla hazırlanan ölçme araçlarından elde edilen veriler, istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla çizelgeler halinde verilmiştir.

İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Biyolojik Çeşitliliğe İlişkin Bilgi, Değer ve Davranış Düzeyleri

İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Biyolojik Çeşitliliğe İlişkin Bilgi Düzeyleri

Öğrencilerin Biyolojik Çeşitlilik Bilgi testinden aldıkları puanlarla ilgili olarak; aritmetik ortalama (X), minimum-maksimum puanları ve standart sapma (S.S.) değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Biyolojik Çeşitlilik ile İlgili Bilgi Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama, Minimum-Maksimum ve Standart Sapma Değerleri*

	N	Minimum	Maksimum	X	S.S.
Başarı Toplamı	1002	2.00	26.00	12.51	4.71

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin çevre bilgi testine verdikleri cevapların ortalaması 12.51 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre öğrencilerin biyolojik çeşitliliğe yönelik bilgi düzeylerinin, orta düzeyin altında olduğu söylenebilir.

İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Biyolojik Çeşitliliğe İlişkin Değer Düzeyleri

Öğrencilerin biyolojik çeşitlilik değer anketinden aldıkları puanlarla ilgili olarak; aritmetik ortalama (X), minimum-maksimum puanları ve standart sapma (S.S.) değerleri tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. *Biyolojik Çeşitlilik ile İlgili Değer Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama, Minimum-Maksimum ve Standart Sapma Değerleri*

N	Minimum	Maksimum	X	S.S.	
Değerler Toplamı	1002	42.00	145.00	97.86	17.47

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin çevre değer anketinden aldıkları puanların ortalaması 97.86 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre öğrencilerin çevreye değer verme düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir.

İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Biyolojik Çeşitliliğe İlişkin Davranış Düzeyleri

Öğrencilerin biyolojik çeşitlilik davranış anketinden aldıkları puanlarla ilgili olarak; aritmetik ortalama (X), minimum-maksimum puanları ve standart sapma (S.S.) değerleri tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. *Biyolojik Çeşitlilik ile İlgili Davranış Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama, Minimum-Maksimum ve Standart Sapma Değerleri*

N	Minimum	Maksimum	X	S.S.
Davranış Toplamı	1002	15.00	74.00	51.26 10.24

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin çevre davranış anketinden aldıkları puanların ortalaması 51.26 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre öğrencilerin çevreye yönelik davranış düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Bazı Özelliklerinin Biyoçeşitlilik Bilgi, Değer ve Davranış Değişkenleri Üzerindeki Etkisi

Cinsiyetin biyoçeşitlilik bilgi, değer ve davranış değişkenleri üzerindeki etkisinin incelenmesi için yapılan analiz sonucu Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5 *Cinsiyetin Biyoçeşitlilik Bilgi, Değer ve Davranış Değişkenleri Üzerindeki Etkisi*

Etki	Test	Değer	F	sd	p
Cinsiyet	Pillai’s Trace	,066	23,494	3	<,001*
	Wilks’ Lambda	,934	23,494	3	<,001*
	Hotelling’s Trace	,071	23,494	3	<,001*
	Roy’s Largest Root	,071	23,494	3	<,001*

* p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde biyolojik çeşitlilik bilgi, değer ve davranış düzeyleri üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisi 0,05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi değişken bakımından olduğunun belirlenmesine ilişkin analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. *Cinsiyetin Etkisi İçin Gruplararası Farklılığın Bağımlı Değişkenlere İlişkin Sonuçları*

	Bağımlı değişken	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Cinsiyet	Bilgi	39,988	1	39,988	1,804	,180
	Davranış	1776,849	1	1776,849	17,192	<,001*
	Değerler	18735,078	1	18735,078	65,317	<,001*

Hata	Bilgi	22166,343	1000	22,166
	Davranış	103353,935	1000	103,354
	Değerler	286831,533	1000	286,832
Toplam	Bilgi	22206,331	1001	
	Davranış	105130,783	1001	
	Değerler	305566,611	1001	

* $p < 0,05$

Cinsiyetin bilgi, değer ve davranış boyutlarından hangisi üzerinde etkili olduğunu belirlemek için yaptığımız analiz sonucunda değer ve davranış boyutlarında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Cinsiyet faktörünün biyoçeşitliliğe ilişkin değer ve davranış üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Çevre ile ilgili bir TV programı takip etme durumunun biyoçeşitlik bilgi, değer ve davranış düzeyi üzerindeki etkisine ait analiz sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Çevre ile İlgili Bir TV Programı Takip Etme Durumunun Biyoçeşitlik Bilgi, Değer ve Davranış Düzeyi Üzerindeki Etkisi

Etki		Değer	F	sd	p
Program	Pillai’s Trace	,032	11,013	3,000	<,001*
	Wilks’ Lambda	,968	11,013	3,000	<,001*
	Hotelling’s Trace	,033	11,013	3,000	<,001*
	Roy’s Largest Root	,033	11,013	3,000	<,001*

* $p < 0,05$

Çevre ile ilgili bir TV programı takip etme durumunun biyolojik çeşitlilik bilgi, değer ve davranış düzeyi üzerine etkisi 0,05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi değişken bakımından olduğunu belirlenmesine ilişkin analiz sonuçları Tablo 8’te verilmiştir.

Tablo 8. Çevre ile İlgili Bir TV Programı Takip Etme Durumu İçin Gruplararası Farklılığın Bağımlı Değişkenlere İlişkin Sonuçları

	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Program	Bilgi	615,070	1	615,070	28,487	<,001*
	Davranış	865,240	1	865,240	8,298	,004
	Değerler	1783,060	1	1783,060	5,870	,016
Hata	Bilgi	21591,262	1000	21,591		
	Davranış	104265,544	1000	104,266		
	Değerler	303783,550	1000	303,784		
Toplam	Bilgi	22206,331	1001			

Davranış	105130,783	1001
Değerler	305566,611	1001

* $p < 0,05$

Tablo 8 incelendiğinde çevre ile ilgili bir TV programı takip etme durumunun bilgi, değer ve davranış boyutlarından hangisi üzerinde etkili olduğunu belirlemek için yaptığımız analiz sonucunda bilgi, değer ve davranış boyutunda 0,05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Çevre ile ilgili bir TV programı takip etme faktörünün biyolojik çeşitlilik bilgi, davranış ve değer düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Çevre ve doğa ile ilgili bir kampa katılma durumunun biyoçeşitlilik bilgi, değer ve davranış düzeyi üzerine etkisini incelemek amacıyla yaptığımız analiz sonucu tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Çevre ve Doğa ile İlgili Bir Kampa Katılma Durumunun Biyoçeşitlilik Bilgi, Değer ve Davranış Düzeyi Üzerine Etkisi

Etki		Değer	F	sd	p
Kamp	Pillai’s Trace	,014	4,827	3,000	,002*
	Wilks’ Lambda	,986	4,827	3,000	,002*
	Hotelling’s Trace	,015	4,827	3,000	,002*
	Roy’s Largest Root	,015	4,827	3,000	,002*

* $p < 0,05$

Çevre ve doğa ile ilgili bir kampa katılma durumunun biyolojik çeşitlilik bilgi, değer ve davranış düzeyi üzerine etkisi $p < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi değişken bakımından olduğunun belirlenmesine ilişkin analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Çevre ve Doğa ile İlgili Bir Kampa Katılma Durumu İçin Gruplararası Farklılığın Bağımlı Değişkenlere İlişkin Sonuçları

	Bağımlı değişken	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Kamp	Bilgi	72,264	1	72,264	3,265	,071
	Davranış	874,893	1	874,893	8,392	,004*
	Değerler	73,763	1	73,763	,241	,623
Hata	Bilgi	22134,068	1000	22,134		
	Davranış	104255,891	1000	104,256		
	Değerler	305492,848	1000	305,493		
Toplam	Bilgi	22206,331	1001			
	Davranış	105130,783	1001			
	Değerler	305566,611	1001			

* $p < 0,05$

Tablo 10 incelendiğinde çevre ve doğa ile ilgili bir kampa katılma durumunun bilgi, değer ve davranış boyutlarından hangisi üzerinde etkili olduğunu belirlemek için yaptığımız analiz sonucunda sadece davranış boyutunda 0,05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Çevre ve doğa ile ilgili bir kampa katılma faktörünün biyolojik çeşitlilik davranış değişkeni üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin oturduğu evin bahçesi olma durumunun biyoçeşitlilik bilgi, değer ve davranış değişkenleri üzerine etkisine ilişkin analiz sonucu tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11. *Oturduğu Evin Bahçesi Olma Durumunun Biyoçeşitlilik Bilgi, Değer ve Davranış Değişkenleri Üzerine Etkisi*

Etki		Değer	F	sd	p
Bahçe	Pillai’s Trace	,017	5,642	3	,001*
	Wilks’ Lambda	,983	5,642	3	,001*
	Hotelling’s Trace	,017	5,642	3	,001*
	Roy’s Largest Root	,017	5,642	3	,001*

* $p < 0,05$

Oturduğu evin bahçesi olma durumunun biyolojik çeşitlilik bilgi, değer ve davranış düzeyi üzerine etkisi 0,05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi değişken bakımından olduğunun belirlenmesine ilişkin analiz sonuçları Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12. *Oturduğu Evin Bahçesi Olma Durumu İçin Gruplararası Farklılığın Bağımlı Değişkenlere İlişkin Sonuçları*

	Bağımlı değişken	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Bahçe	Bilgi	276,079	1	276,079	12,589	<,001*
	Davranış	90,825	1	90,825	,865	,353
	Değerler	1256,214	1	1256,214	4,128	,042*
Hata	Bilgi	21930,252	1000	21,930		
	Davranış	105039,958	1000	105,040		
	Değerler	304310,397	1000	304,310		
Toplam	Bilgi	22206,331	1001			
	Davranış	105130,783	1001			
	Değerler	305566,611	1001			

* $p < 0,05$

Tablo 12 incelendiğinde oturduğu evin bahçesi olma durumunun bilgi, değer ve davranış boyutlarından hangisi üzerinde etkili olduğunu belirlemek için yaptığımız analiz sonucunda bilgi ve değer boyutunda 0,05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Oturduğu evin bahçesi olma faktörünün biyolojik çeşitlilik bilgi ve değer düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin evde hayvan besleme durumunun biyoçeşitlilik bilgi, değer ve davranış değişkenleri üzerine etkisine ait analiz sonucu tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13. *Evde Hayvan Besleme Durumunun Biyoçeşitlilik Bilgi, Değer ve Davranış Değişkenleri Üzerine Etkisi*

Etki		Değer	F	Sd	p
Hayvan	Pillai’s Trace	,011	3,781	3	,010*
	Wilks’ Lambda	,989	3,781	3	,010*
	Hotelling’s Trace	,011	3,781	3	,010*
	Roy’s Largest Root	,011	3,781	3	,010*

* $p < 0,05$

Evde hayvan besleme durumunun biyolojik çeşitlilik bilgi, değer ve davranış düzeyi üzerine etkisi 0,05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi değişken bakımından olduğunun belirlenmesine ilişkin analiz sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. *Evde Hayvan Besleme Durumu İçin Gruplararası Farklılığın Bağımlı Değişkenlere İlişkin Sonuçları*

	Bağımlı değişken	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Hayvan	Bilgi	29,970	1	29,970	1,351	,245
	Davranış	1129,975	1	1129,975	10,865	,001*
	Değerler	653,117	1	653,117	2,142	,144
Hata	Bilgi	22176,361	1000	22,176		
	Davranış	104000,808	1000	104,001		
	Değerler	304913,494	1000	304,913		
Toplam	Bilgi	22206,331	1001			
	Davranış	105130,783	1001			
	Değerler	305566,611	1001			

* $p < 0,05$

Tablo 14 incelendiğinde evde hayvan besleme durumunun bilgi, değer ve davranış boyutlarından hangisi üzerinde etkili olduğunu belirlemek için yaptığımız analiz sonucunda sadece davranış boyutunda 0,05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Evde hayvan besleme faktörünün biyolojik çeşitlilik davranış düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Biyolojik Çeşitliliğe İlişkin Bilgi, Değer ve Davranış Değişkenleri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin biyolojik çeşitliliğe ilişkin bilgi, değer ve davranış değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığımız analiz sonucu tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. *Biyolojik Çeşitliliğe İlişkin Bilgi, Değer ve Davranış Değişkenleri Arasındaki İlişki*

		Davranış	Değerler
Bilgi	r	,154(**)	,330*
	p	<,001	<,001
Davranış	r		,327(**)
	p		<,001
	n		1002

* $p < 0,05$

Biyolojik çeşitliliğe ilişkin bilgi, davranış ve değerler arasında korelasyonlara bakıldığında, bilgi ve davranış değişkenleri arasında aynı yönde düşük (0,154) , bilgi ile değerler arasında aynı yönde düşük (0,33) ve davranış ile değerler arasında aynı yönde düşük (0,327) bir ilişki görülmektedir. Her üç korelasyon da istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Buna göre bilgi düzeyi arttıkça davranış düzeyi artmaktadır ancak pearson korelasyon katsayısına baktığımızda bilgi düzeyi ve davranış düzeyi arasında zayıf ancak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı şekilde bilgi düzeyi ve değer düzeyi arasında zayıf ancak anlamlı bir ilişki vardır ve yine davranış düzeyi ve değer düzeyi arasında da zayıf ancak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre, biyolojik çeşitliliğe yönelik bilgi düzeyleri dikkate alındığında, öğrencilerin bilgi düzeylerinin orta düzeyin altında olduğu söylenebilir. Kazanımlarla ilişkili sorulara ait bulgular incelendiğinde, öğrencilerin biyolojik çeşitliliğe yönelik kazanımlardan ‘Bir yaşam alanındaki canlılar arasındaki beslenme ilişkilerini gösteren besin zinciri modeli oluşturur’ ve ‘Beslenme ve enerji akışı açısından üreticiler ve tüketiciler arasındaki ilişkiyi açıklar’, ‘Çevresinde farklı tipte yaşam alanları olduğunu keşfeder’ kazanımlarını olumlu yönde kazandıkları, fakat “tür, habitat, ekosistem, ekoloji” kavramlarını karıştırdıkları, ülkemizde nesli tükenen veya nesli tükenme tehlikesi altında olan hayvanları bilmedikleri araştırmanın bulguları arasındadır. Benzer bir çalışmada öğrencilerin ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları çevresel kavramları birbirle-

riyle karıştırdıkları, bu kavramlara ait bilişsel düzeylerinin zayıf olduğu ve kavram yanlışlarının bulunduğu tespit edilmiştir (Özata-Yücel, 2013). Başka bir çalışmada öğretmen adaylarının biyoçeşitliliğin bileşenlerinden biri olan genetik çeşitlilik yerine ekosistem ve tür çeşitliliğini ifade ettikleri görülmüştür (Harman ve Yenikalaycı, 2021). Fen ve Teknoloji dersine ait çeşitli kaynaklar incelendiğinde olumlu yönde sonuç alınan kazanımlara ilişkin soruların daha çok olması dikkat çekmektedir. Benzer bir sonuçta Çetin'in (2009) yaptığı çalışma da, öğrencilerin besin zinciri ve besin ağı ile ilgili anlama seviyelerinin yüksek olduğu bulgusudur. Lise (2009) araştırmasında Türkiye doğası ile yaptığı sunumlarda öğrencilerin nesli tükenen Hazar kaplanını 40 yıl önce Anadolu'da var olduğunu öğrendiğinde şaşkınlıklarını yazmıştır. Dünyadaki ve ülkemizdeki nesli tükenme tehlikesi altında bulunan canlıların nasıl korumak gerektiği konusunda öğrencilerin bilgilerinin tam netleşmediği söylenebilir. Öğrencilerin çeşitli canlıların beslenmelerindeki benzerlik ve farklılıkları ayırt edemedikleri görülmüştür. İnsan etkisiyle besin zincirindeki bir halkanın yok olmasının biyolojik çeşitliliğe ve çevreye nasıl bir etkisi olacağı konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Dünyadaki bir çevre probleminin ülkemizi nasıl etkileyebileceği konusunda da bilgileri yetersizdir. Özellikle canlı organizmaların cansız çevreyi nasıl etkiledikleri konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin canlıların yaşadıkları ortamı etkilediklerini, dünyadaki yaşamı oluşturduklarını bilmemeleri ilginçtir. Yine öğrenciler hava, toprak ve su kirliliğini önlemek için alınabilecek önlemler konusunda da net bilgilere sahip değildirler. Said ve diğerleri (2007) yaptıkları araştırma sonucunda, öğrencilerin çevre duyarlılıklarının yüksek olduğu, çevre kavram bilgilerinin ise düşük olduğu anlaşılmıştır. Benzer bir çalışmada öğrencilerin çevre okuryazarlığının çevre hakkındaki bilgi düzeylerinin zayıf olmasına rağmen, çevreye karşı olumlu tutum ve yüksek ilgileri olduğunu tespit edilmiştir (Ökeşli, 2008). Harman ve Yenikalaycı (2021) araştırmalarında, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitliliğe yönelik farkındalıklarının yeterli olmamasının nedeninin eksik ve/veya bilimsel açıdan doğru olmayan bilgilere sahip olmalarından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Aydın ve Selvi (2020) ekosistem, ekosistemle ilgili diğer kavramlar, biyolojik çeşitlilik, yerel ve küresel çevre sorunları konularında katılımcıların yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları yönünde çalışmaların olduğu gibi bilgi düzeylerinin yeterli olduğu yönünde birçok çalışma bulunduğunu belirtmişlerdir.

Biyoloji öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmının biyoçeşitliliğe ilişkin bilgi düzeylerini oldukça yeterli görmelerine rağmen biyoçeşitlilik konularını öğrenciye aktarmada kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir (Kurumlu, Atik ve Erkoç, 2010). Öğretmenlerin bilgiyi aktarmada yaşadığı sorunların, öğrencilerin bil-

gi düzeylerine yansıdığı düşünülebilir. Araştırmalarda öğrencilerin bilgi düzeylerini artırabilmek için geleneksel yöntemin dışında farklı öğretim tekniklerinin etkili olacağı yönünde yayınlara rastlanmaktadır. Keleş ve Özenoğlu (2017) , ortaokul fen bilgisi öğretmenlerinin biyolojik çeşitlilik konusunu etkin bir şekilde derslerinde yer vermesi için 5E modeline göre farklı yöntem ve tekniklerle ders planı geliştirmiştir. Çakmak, Gürbüz ve Oral (2011) araştırmalarında zihin haritalama yönteminin “Ekosistemler ve Biyoçeşitlilik” konusundaki başarıyı etkilediğini tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada biyolojik çeşitlilik konusuna yönelik Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımının (BTÖY) REACT stratejisine göre geliştirilmiş ve uygulanmış olan etkinliğin olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. (Baydere ve Kurtoğlu, 2020).

Araştırma bulgularına göre, biyolojik çeşitliliğe yönelik davranış düzeyleri dikkate alındığında, öğrencilerin davranış düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu söylenebilir. Öğrenilen bilgilerin davranışa dönüşmesi eğitim sürecinde istendik bir durum olarak ifade edilebilir. Çevreye yönelik gerçekleştirilen uygulamalı eğitimlerin öğrencilerin çevre dostu davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Özdemir, 2010; Çetin, 2015; Öztürk ve Erten, 2020). Araştırmada ulaşılan davranış düzeyinin yüksek olması sonucu verilen çevre eğitimi ile ilişkilendirilebilir. Uygulamaya katılan öğrencilerin aldıkları eğitimin çevreye yönelik olumlu davranış sergilemelerini desteklediği yorumu yapılabilir. Araştırmada ulaşılan bu sonucun aynı zamanda araştırmaya katılan öğrencilerin değer düzeylerinin de yüksek çıkmış olduğu sonucunu destekler nitelikte olduğu düşünülebilir. Araştırmamızda öğrencilerin biyolojik çeşitliliğe değer verdikleri için bunu davranışlarına yansıtmaya çalışmakta oldukları yorumu yapılabilir. Tanrıverdi (2009) çalışmasında, ilköğretim programlarında ki kazanımların çoğunlukla bilgi geliştirmeye yönelik olduğunu, değer geliştirmede yetersiz olduğunu belirtmiştir. Buna rağmen araştırma bulgularına göre, biyolojik çeşitliliğe yönelik değer düzeyleri dikkate alındığında, öğrencilerin değer düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir.

Araştırma biyolojik çeşitliliğe ilişkin bilgi, davranış ve değer düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bilgi ve davranış değişkenleri arasında, bilgi ile değerler arasında ve davranış ile değerler arasında aynı yönde düşük bir ilişki görülmektedir. Buna göre bilgi düzeyi arttıkça davranış düzeyi artmasına karşın bu ilişkinin zayıf ancak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde bilgi düzeyi ve değer düzeyi arasında ve yine davranış düzeyi ve değer düzeyi arasında da zayıf ancak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Alanyazında yaşam boyu öğrenme süreci olarak adlandırılacak çevre eğitiminin amaçları; çevre farkındalığı, çevre bilgisi, çevre ile ilgili beceriler, çevre tutumları ve çevre katılımı

olmak üzere beş boyutta ifade edilmektedir (Haktanır, 2007 Akt. Çabuk, 2019). Bu boyutlardan bakıldığında araştırma sonuçlarının bilgi ve değer, bilgi ve davranış ve değer ve davranış yönleriyle ilişkili olması beklenen bir durumdur. Ancak ilişkinin zayıf yönde olması çevre eğitiminde araştırma kapsamında dikkate alınmayan diğer boyutlarla ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda gelecekte yapılacak araştırmalarda bu boyutların dikkate alınarak bir ölçüm yapılması önerilebilir.

Alanyazın araştırmalarının sonuçları, öğrencilerin biyolojik çeşitlilik ve çevre konularındaki değer ve tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. (Gökçe ve diğerleri, 2007; Şama, 2003; Ökesli, 2008; Kesicioğlu, 2008; Özpınar, 2009). Şahin ve Sert'in (2018) Biyoçeşitlilik konusundaki farkındalık düzeylerine çeşitli değişkenlerin etkisinin incelediği araştırmada farkındalık düzeyinin kızlarda erkeklere göre düşük olduğu tespit edilirken bizim araştırmamızda davranış ve değerler açısından kızların lehine bir fark görülmüştür. Uitto, Juuti, Lavonen ve Meisalo (2003) araştırmalarında erkeklerin çevre hakkında daha iyi bilgiye sahip olduklarını fakat kadınların ekolojik düşünme ve davranış açısından daha iyi olduklarını bildirmiştir. Ekolojik düşünme ve davranış açısında elde ettikleri sonuç araştırmamızda elde ettiğimiz sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Kellert 'de (1996) Doğaya, özellikle de hayvanlara karşı tutumların cinsiyet açısından farklılıklar gösterdiğini belirtmektedir. Kızlarda hümanist ve ahlaki tutumlar öne çıkarken, erkeklerde bilimsel ve yararçı tutumların gözlendiğinden bahsetmektedir. Özbaş (2016) , öğrencilerin biyolojik çeşitlilik bilgi ve davranış eğilimlerini incelediği çalışmada cinsiyete göre bir etki olmadığını tespit etmiştir. Alanyazın incelemelerinde öğrencilerin biyolojik çeşitlilik ve çevre konularındaki değer ve tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyan araştırmalara da rastlanmaktadır. (Bilgili, 2008; Eagles ve Demare, 1999; Killermann, 1998; Randler, Ilg ve Kern, 2005)

Araştırmamızda çevre ve doğa ile ilgili bir kampa katılma, evinin bahçesi olması ve çevreye yönelik TV programlarının izlenmesinin biyolojik çeşitlilik bilgi, değer ve davranış düzeylerine etkisi açısından incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin çevre ve doğa ile ilgili bir kampa katılma faktörünün biyolojik çeşitlilik davranış düzeyi üzerinde etkili olduğu tespit edilirken, incelenen araştırmalarda genel olarak bilgi düzeyinde etkilediği yönünde sonuçlara rastlanmıştır. Başka bir araştırmada biyoçeşitlilik müzesi gezisinin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı tespit edilmiştir (Bolat, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu, 2020). Güler'in (2009) çalışmasında ise öğretmenlere verilen doğa eğitiminin, çevre eğitime yönelik bilgi düzeyinde etkili olduğu görülmüştür. Araştırmalarda doğa eğitimi kamplarına katılan öğrencilerin fen ve doğaya ilişkin görüşleri ile çevreyi koruma ve kaynakları bilinçli şekilde kullanma, davranışlarında olumlu

yönde değişim tespit edilmiştir (Özdemir 2010; Tezel ve Karademir 2014).

Sarioğlan ve Küçüközer (2017) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının çok azı okul bahçesini bir öğrenme ortamı olarak ifade ederken çalışmamızda öğrencinin evinin bahçesinin olmasını aynı zamanda bir öğrenme ortamı olarak değerlendirdiğimizde biyolojik çeşitlilik bilgi ve değer düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Köksal ve Gebelek' in (2019) çalışmasında köyde veya müstakil evde oturan çocukların okula gelirken kır çiçeklerine, omurgasızlara ve yabancı omurgalılara daha çok rastladığından bu türleri bildiği yönündeki sonuçları, öğrencilerin yakın çevresini tanımaları ve bilmeleri anlamında çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Erten (2004) çalışmasında öğrencilerin bitkileri, okul veya ev bahçelerinde yetiştirilebileceğini, bunların bakımıyla yakından ilgilenebileceğini ve bu esnada bitkilerin çeşitliliğini, biyolojik özelliklerini kalıcı bir şekilde öğrenebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda öğrencinin yaşadığı evin bahçesinin olması, kolaylıkla gözlem yapabileceği yakın çevresi içerisinde yer aldığı için biyolojik çeşitliliğe yönelik bilgi ve değer düzeylerini etkilediği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda Çevre ile ilgili bir TV programı takip etme faktörünün biyolojik çeşitlilik bilgi, davranış ve değer düzeyi üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Alanyazın incelendiğinde toplum hayatının içinde olan radyo ve televizyon aracılığı ile belgesel, kamu spot vb. programlar, biyoçeşitlilik konusunda olumlu katkı sağlayacağı yönünde araştırmalara rastlanmıştır (Bulut ve Beşoluk, 2019; Öztürk ve Öztürk (2016). Diğer yandan Şahin ve Sert (2018) çalışmalarında öğrencilerin doğa ile ilgili bir TV programı izlemesinin anlamlı bir farklılık göstermediğini bunun sebebinin TV programlarında genelde dünya çapında ilgi gören konuların ele alındığını ifade etmişlerdir.

Randler, Hollwarth ve Schaal (2007) çalışmalarında şehirlerde bulunan hayvanat bahçelerinin çocukların hayvanları görmelerini ve onlar hakkında bir şeyler öğrenmelerini sağladığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde bu çalışmanın sonuçları da evde hayvan beslemenin öğrencilerin biyolojik çeşitlilik konusundaki davranışlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Evde hayvan beslemenin öğrencilerin diğer canlılara yönelik olumlu davranış kalıpları geliştirmesine etki ettiği söylenebilir. Bu nedenle biyolojik çeşitlilik eğitiminde çocukların bir hayvanla ilgili bir şeyler öğrenilecek mekânların olması bu eğitimin niteliğini artırmak için önemli olabilir.

Öğrencilerin biyolojik çeşitlilik bilgi düzeyini artırmak için, farklı öğretim yöntemleri kullanılabilir. Çevreye yönelik farkındalık çalışmalarının eğitimin her kademesinde öğrenci düzeylerine uygun etkinlikler ile yapılması ve öğretim programlarında daha geniş yer verilmesi önemlidir. Bilgilerin değer ve davranışa yansımaları öğrencilerin çeşitli projelerde gö-

rev almaları ile desteklenmesi gerçekleşebilir. Bu bağlamda TÜBİTAK çalışmalar yürütmektedir. TÜBİTAK “4004 – Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları ve 4007 Bilim Şenliği” programlarında doğa, bilim ve teknoloji kapsamında projelere destek vermektedir (TÜBİTAK, 2021). Bu projelere başvuru için okullar teşvik edilerek öğrencilere erişim sağlanabilir. Biyolojik çeşitliliğe yönelik çevreyle ilgili dergilerin dağıtım ağının yaygınlaştırılması ve okulların dergilere abonelikleri sayesinde öğrencilere daha kolay ulaşılır olması sağlanabilir. Öğrencilerin Biyolojik çeşitlilik bilgi, değer ve davranışlarında etkili farkındalık oluşması için; okul bahçelerinin öğrencilerinin fen bilimleri dersi öğrenmelerini aktive edecek biçimde düzenlenmesi, okul bahçelerinde öğrencilerin hayvan beslemelerine olanak sağlanması ve bitki yetiştirilmesi önerilmektedir.

Araştırmamızın Eskişehir ilinde bulunan ortaokul 8. Sınıf öğrencileri ile yapılması bir sınırlılıktır. Biyolojik çeşitlilik konusu bilgi, değer ve davranış düzeylerini araştıran lise ve üniversite düzeyinde araştırmalar yapılabilir. Yapılacak araştırmalarda nicel verilerin nitel veriler ile desteklenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Aşılıoğlu, G. (2004). *Özel okullarda ve devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin çevre eğitimi düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Bilim Dalı, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Aydın, E. ve Selvi, M. (2020). Ortaokul öğrencilerine yönelik ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları başarı testinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 661-682.
- Aytaç, A. S. (2003). *Murat Dağı'nın milli park planlaması ve çevre eğitimi aısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baydere, F. K. ve Kurtoğlu, S. (2020). 5. Sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusundaki kavramsal anlamalarına REACT stratejisinin etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1015-1041.
- Bilgili, S. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf fen ve teknoloji dersinde çevre konularının öğretiminde, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bolat, A., Karamustafaoğlu, S. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamının 5. sınıf 'Canlılar Dünyası' ünitesinde öğrenci başarısına etkisi: Biyoçeşitlilik müzesi örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 42-54.
- Bulut, M. ve Beşoluk, ř. (2019). Fen bilimleri, biyoloji, coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin biyoçeşitlilik konusunun öğretimine ilişkin görüşleri. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(2), 133-153.
- Büyüköztürk, ř. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çabuk, B. (2019). *Çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik (Ed. Deniz Kahrıman Pamuk) içinde Çevre Eğitimi*, ss. 1-38, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakmak, M., Gürbüz, H. ve Oral, B. (2011). Ekosistemler ve biyoçeşitlilik konusunda uygulanan zihin haritalamanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 51-56.
- Çelikkıran, A. (1997). *Çevre sorunları ve eğitim (çevre konusunda formatör öğretmen eğitimi kursu uygulama örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Çevre Anabilim Dalı, Ankara
- Çetin, F. A. (2015). *Ekolojik ayak izi eğitiminin 8. Sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir yaşama yönelik tutum, farkındalık ve davranış düzeyine*

etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirayak, F. (2002). *Biyolojik çeşitlilik-doğa koruma ve sürdürülebilir kalkınma* https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/csk/EK-14.pdf

Duramaz Bekmezci, H. ve Şapçı Ayas, Z. (2016). Bitlis ili Tatvan ilçesinde halkın çevresel tutumlarının değerlendirilmesi: Örnek çalışma ortaöğretim öğrencileri, *Middle East Journal of Education*, 31(3), 451-455.

Eagles, P. ve Demare, R. (1999). Factors influencing children's environmental attitudes. *The Journal Of Environmental Education*, 30(4), 33-37.

Erdoğan, M., Kostova, Z. ve Marcinkowski, T. (2009). Components of environmental literacy in elementary science education curriculum in Bulgaria and Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(1), 15-26.

Erten, S. (2004). Uluslararası düzeyde yükselen bir değer olarak biyolojik çeşitlilik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 98-105.

Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). Elementary students' attitudes towards environment. *Elementary Education Online*, 6(3).

Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (151),

Gülersoy, A. E., Dülger, İ., Dursun, E., Ay, D. ve Duyal, D. (2020). Nasıl bir çevre eğitimi? Çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde bazı öneriler. *Electronic Turkish Studies*, 15(5).

Haktanır, G. (2007). *Okul öncesi dönemde çevre eğitimi* içinde Çevre Eğitimi. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı (TÇV) Yayınları.

Harman, G. ve Yenikalaycı, N. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitliliğe yönelik farkındalıkları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 1-25.

Işık, K. (2004). Biyoçeşitlilik. TEMA erozyon ve çevresel geleceğimiz adlı eğitim CD'si,

Kandır, A., Yurt, Ö. ve Cevher-Kalburan, N. (2012). Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çevresel tutumları yönünden karşılaştırılması. *Educational Studies: Theory and Practice*. 12(1), 317-327.

Kaya, V.H. ve Kazancı, E. (2009). *Ekolojik Okuryazarlık*. Yıldız Takımı Bilim ve Teknik Dergisi Eki, 14-15,

Keleş, F. ve Özenoğlu, H. (2017). Ortaokul öğrencileri için biyolojik çeşitlilik konusunda ders planı tasarlama. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 41-65.

- Kurumlu, M. S., Atik, A. D. ve Erkoç, F. (2010). Biyoçeşitliliğin önemi ve koruma stratejileri üzerine biyoloji öğretmenlerinin yeterliklerinin araştırılması. *Research Journal of Biology Sciences*, 3(2), 75-82.
- Kaya, B., Aladağ, C. ve Duran, Y. (2018). *Üniversite öğrencilerinin küresel ısınmanın biyoçeşitlilik üzerine etkileri hakkındaki görüşleri*, Human Society and Education in the Changing World. Konya: Palet yayınları, 198
- Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Kellert, S.R. (1993). Attitudues, konowledge and behaviour toward wildlife among the industrial superpowers:United States, Japan and Germany. *Journal of Social Issues*, 49(1):53-69,
- Kescioğlu, O. S. (2008). *Ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına yaşattıkları doğal çevre deneyimleri ve çocukların çevreye karşı tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Killermann, W. (1998). Research into biology teaching methods. *Journal of Biological Education*, 33(1), 4-9.
- Köksal, E. A. ve Gelebek, Z. (2019). Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin bitki ve hayvan türleri hakkındaki bilgi ve algıları. *Avrasya Terim Dergisi*, 7(2), 1-13.
- Musser, L. M. ve Malkus, A.J. (1994). The children's attitudues toward the environment scale. *Journal Of Environmental Education*, 25(3): 22-6,
- Öner, Z. (2016). Öğretmen adaylarının nesli tükenen ve Türkiye'ye özgü endemik türlere atfettikleri değerlerin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2, 1, 144-152.
- Özbaş, S. (2016). Lise öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik ile ilgili bilgileri ve davranış eğilimleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 2, 793-808.
- Ökesli, T. F. (2008). *Relationship between primary school students' environmental literacy and selected variables in Bodrum* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 125-138.
- Özata Yücel, E. (2013). *Fen Bilimleri programındaki ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları konularının öğretim tasarımı ve uygulanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125-138

- Özpinar, D. (2009). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin çevre sorunları hakkındaki görüşleri* (Afyonkarahisar ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Öztürk, E. ve Erten, S. (2020). Uluslararası bir çevre eğitimi programı olan yeşil kutu projesinin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumu, çevre bilgisi ve çevre dostu davranışlarına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 5(2), 145-166.
- Öztürk, T., ve Öztürk, F. Z. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1533-1550.
- Roth, C. E. (2002). *A questioning framework for shaping environmental literacy*. Earthlore Associates and the Center for Environmental Education of Antioch New England Institute, Canada. http://www.antiochne.edu/anei/download/82_questioning.pdf
- Tezel, Ö. ve Karademir, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin çevresel tutum, davranış ve düşüncelerinin doğa eğitimi projesine bağlı değişimi. *ICEMST*, 1239-1243.
- TÜBİTAK (2003). Vizyon 2023: Bilim ve teknoloji stratejileri teknoloji öngörü projesi çevre ve sürdürülebilir kalkınma tematik paneli vizyon ve öngörü raporu. Ankara. https://tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/csk/CSK_son_surum.pdf (27.01.2021 tarihinde erişilmiştir.)
- TÜBİTAK (2021). *Ulusal destek programları*. Anlara. <https://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilim-ve-toplum/ulusal-destek-programlari> (27.01.2021 tarihinde erişilmiştir.)
- Tont S. A. (2001). Sulak Bir Gezegen'den Öyküler, Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Ünal, S. ve Dıdımlı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(17).
- Randler, C., Ilg, A. ve Kern, J. (2005). Cognitive and emotional wvaluation of an amphibian conservation program for elementary school students. *The journal of environmental Education*, 5 ;37, 1, Research Library pg. 43
- Randler, C., Hollwarth, A. ve Schaal, S. (2007). Urban park visitors and their knowledge of animal species. *Anthrozoös*, 20(1), 65-74.
- Ratanapojnard, S. (2001). Community-Oriented Biodiversity Environmental education: Its effect on knowledge, values, and behavior among rural fifth-and sixth-grade students in northeastern Thailand (PhD Thesis). Yale University, New Haven.

- Sarioğlan, A. B. ve K¼¼k¼zer, H. (2017). Fen bilgisi ¼đretmen adaylarının okul dışı ¼đrenme ortamları ile ilgili g¼r¼řlerinin araştırılması. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- şahin, Ü. G. ve Sert, H. (2018). İlk¼đretim ¼đrencilerinin biyoçeşitlilik konusundaki farkındalıklarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 801-812.
- şama E. (2003) ¼đretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Y¼nelik Tutumları, Gazi Üniwersitesi, *Gazi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 23, Sayı 2, 99-110
- Torunoğlu, E. (2013). *Çevre Sorunları ve Politikaları*. Açıkoğretim Fak¼ltesi Yayınları, Eskişehir.
- Uitto, A., Juuti, K., Lavonen, J. ve Meisalo V. (2003), Who is responsible for sustainable development? Attitudes to environmental challenges: A survey of Finnish 9th grade comprehensive school students Department of Applied Sciences of Education, University of Helsinki, Finland,
- Wilson, E. O. (1988). *Biodiversity*. Washington DC: Island Press.

Bölüm 11

İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA TUTUMLARI, BAŞARILARI VE BİLGİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hacer ULU¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Afyonkarahisar, hacerulu@aku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7687- 6370

Giriş

Yazma diğer disiplinlerdeki başarılar için kilit nokta durumundadır (Berger vd., 2019). Çünkü yazma becerisi bireyin hem eğitim hayatında hem de mesleki yaşamında başarısı için oldukça önemlidir (Hall ve Grisham-Brown, 2011). Yazmayla ilgili evrensel amaçlar yazının; kişisel ifade etme, okunabilirlik, hız, akıcılığa sahip olmasıdır fakat bu amaçlara ulaşma konusunda imkanlar oldukça kısıtlı olabilir (Akyol, 2006). Nitekim yazma eğitimi uygulamalarında öğrencilerin duygu ve düşünceye dayalı metin üretmede sıkıntılar yaşadıklarından yakınılmakta; herhangi bir konu hakkında düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak etkili bir biçimde ifade edemedikleri, metin niteliği bakımından yetersiz ürünler oluşturdukları ve endişeli oldukları belirtilmektedir (Bayburtlu, 2015; Bifuh-Ambe, 2013; Coşkun, 2006; Daly ve Miller, 1975; Özbay, 2000). Yazma başarısızlığının dikkati toplayamama, yazının kağıt yüzeyine yerleştirilememesi, aşamalandırma, hafıza, dil, bilişsel ve motorsal sorunlardan kaynaklandığı belirtilmektedir (Akyol, 2012). Bu sorunlar öğrenciler, öğrenciler, sınav sistemi vb. unsurlardan gelen olumsuzluklarla da birleştiğinde katlanarak devam etmektedir (Tok ve Potur, 2015). Öğretmenlerin en çok zorlandıkları yazma yöntem ve teknikleri; yaratıcı yazma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma, eleştirel yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazmadır (Güney, 2016). Bu sorunların en aza indirilmesi için yazmaya etki eden bilişsel ve duyuşsal problemler belirlenerek etkinlikler geliştirilmelidir.

Yazma becerisini etkileyen değişkenlerden birisi yazma tutumudur. Yazma tutumu, insanların yazmaya yaklaşma veya kaçınma eğilimleriyle ilgili bir durumdur. Yazma konusunda düşük endişe yaşayan öğrencilerin yüksek endişe yaşayanlara göre daha iyi performans göstermeleri gerekir (Daly, 2014). Popovich ve Masse (2005) ise yazma ödevleri karşısında endişe yaşayan öğrencilerin olumsuz tutuma sahip olmaları öğrencilerin ilerlemesini engelleyebilir. Yazma tutumu yazma becerisini etkilerken aynı zamanda yazma becerisi de yazma tutumunu etkilemektedir (Kear, Coffman, McKenna ve Ambrosio, 2000). Öğrencilerin yazma konusunda olumsuz tutuma sahip olmaları ya da kaygı yaşamalarının sebepleri arasında psikolojik nedenler, yazma eğilimi, ailenin teşviki, karakter özellikleri, kişisel merak, okuma alışkanlığı, geri bildirim, güdüleme, konu seçimi, yazmaya düzenli olarak zaman ayrılmaması, yarışmalar, tutarsız öğretim yöntemlerinin olduğu ifade edilmektedir (Baş ve Şahin, 2013; Buhrke, Henkels, Klene ve Pfister, 2002; Goodall, 2019; Karakoç-Öztürk, 2012; Tok, Rachim, ve Kuş, 2014). Ayrıca yazmaya karşı olumsuz tutuma sahip olanların değil aynı zamanda

olumlu tutuma sahip olanların da yazma konusunda yetkin olmadıkları tespit edilmiştir (Bifuh-Ambe, 2013). Nitekim yazma tutumu olumlu olan bireyler yazılarını değerlendirmekten ya da değerlendirilmesinden korktuklarından yüksek düzeyde kaygı yaşamaktadırlar (Daly ve Miller, 1975). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin yazma becerilerine yazma tutumlarının olumlu etkisinin olduğu, yazma öz yeterliği ile yazma tutumları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir (Demir, 2013; Graham, Berninger ve Fan, 2007; Sarkhoush, 2013).

Yazma becerisini etkileyen değişkenlerden diğeri de farklı yöntemlerin yazma becerisini geliştirmede kullanılmasıdır. Son yıllarda yazma eğitiminde sürece dayalı yazma çalışmalarının etkisine dair araştırmaların arttığı görülmektedir. Bu yaklaşım etkinlikler yoluyla yazma becerisinin geliştirilmesine dayalı metin üretilmesidir (Bayat, 2014). Bu süreçte öğrencilere kendi çalışmalarını değerlendirme kriterleri sağlanmalı, yazma konusunda bilgi ve beceriler öğretilmeli, yazma süreci modellenmeli, yeteri kadar zaman verilmeli, geri bildirim verilmeli, öz değerlendirme tamamlandıktan sonra çalışmalarını gözden geçirmeleri için zaman sunulmalıdır ve öz değerlendirme alıştırmaları sıklıkla uygulanmalıdır (Buhrke vd., 2002; Graham ve Harris, 2000; Nielsen, 2012). Nitekim yapılan araştırmalarda dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumları, yazma eğilimleri ve yazma becerilerinin gelişimine sürece dayalı yazma stratejisinin olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir (Buhrke vd., 2002; Sever ve Memiş, 2013). Yazmanın okullarda nasıl geliştirileceği ve değerlendirileceğinin önündeki engellerden birisi okullardaki yazma öğretimi ile ilgili bilgi eksikliğidir. Nitekim yazma gelişmiş bir beceri olduğundan çocukların stratejik davranışları, bilgileri ve motivasyonlarında meydana gelen değişikliklere bağlıdır (Graham, Harris ve Mason, 2005). Bu konuda yapılan araştırmalarda öğrencilerin okulda neden yazmayı öğrettikleri, yazmayı öğrenmenin yararları, iyi yazının özellikleri, iyi ve zayıf yazarların yaptıkları, öğrencilerin yazarken neden sorun yaşadıkları konusunda düşünceleri araştırılmıştır (Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993). Bu doğrultuda öğrencilerin yazma sürecinde düzenleme yaparak planlamaya daha fazla zaman ayırmaları, zayıf yazarların yazılarının daha kısa, eksik, kötü organize edilmiş ve genel olarak daha zayıf yapıda olduğu konusunda yazma bilgileri artırılmalıdır (Humes, 1983; Lamb, 1997; Thomas, Englert ve Gregg, 1987). Yapılan araştırmalarda yazma bilgisinin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir (Olinghouse ve Graham, 2009; Saddler ve Graham, 2007).

Yapılan arařtırmalarda yazma becerisine demografik, duyuřsal ve biliřsel deęiřkenlerin etkisi olduęu tespit edilmiřtir. Bu deęiřkenler cinsiyet, sınıf dűzeyi, anne ve baba eđitim durumu, kitap okuma, yazma konusunda serbestlik tanıma, sűre, aylık ekonomik gelir, akademik er-teleme eęilimi, planlamadır (Bař ve řahin, 2013; Bulut, 2017; De La Paz ve Graham, 1997; Fritzsche, Young ve Hickson, 2003; Graham vd., 2007; Karakoç-Öztűrk, 2012). Bu konuda uluslararası alanda Tűrkiye’de ilkokul oęrencilerinin yazma tutumu, yazma bařarıları ve yazma bilgileri arasındaki iliřkileri inceleyen çok az çalıřma vardır (Bařtuę, 2015; Erkan ve Saban, 2011; Pajares, 2003; Ulu, 2018; Yıldız, 2016). Yapılan bu çalıřmalarda oęrencilerin yazma tutumlarının ve yazma becerilerinin çok iyi olmadıęı, bu konuda bilgi eksikliklerinin olduęu belirlenmiřtir. Bu arařtırmalar gűz nűne alındıęında, ilkokul oęrencilerinin yazma becerilerine iliřkin biliřsel ve duyuřsal etkenlere ait fikir edinilirse yazma becerilerinin geliřtirilmesi noktasında önemli adımlar atılabilir. Bu noktada yapılan çalıřma ilkokul programlarında yazma bařarılarıyla ilgili hedeflere ne kadar ulařıldıęıyla ilgili bir sonuç sunarken dięer taraftan yazma becerisinin geliřtirilmesi noktasında gerek őrűn gerekse sűrece dayalı yazmaya dayalı uygulamalarda yapılacak etkinlikleri seçme, geliřtirme ve uygulama noktasında fikir sunabilir. Dolayısıyla yazma alanında yapılan akademik arařtırmalar oęrenme sűreleri, iletiřim biçimleri, dűřűnce őrutimi vb. birçok açıdan eđitimcilere yol gűsterici olacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2009: 81). Çalışmada ilkokul őrűncű sınıf oğrencilerinin yazma başarıları bağımlı değişken olarak alınmıştır. Yazma tutumları ise bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Ayrıca oğrencilerin yazma bilgileri yazma başarı ve tutumlarına gűre değerlendirilmiştir.

Katılımcı

Bu araştırmaya Afyonkarahisar’da bulunan 146 őrűncű sınıf oğrencisi katılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında, araştırmaya hız kazandırması bakımından erişilmesi kolay durumla çalışıldığından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2011). rencilerin 68 (%46.6)’i erkek, 78 (53.4)’i kızıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yazma tutum ölçeği, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeği ve yazma bilgisi formu kullanılmıştır.

Yazma Tutum Ölçeği

Susar-Kırmızı (2009) tarafından geliştirilmiştir. 34 maddelik ölçeğin faktör yükleri .50 ile .86 arasında değişmekte ve Cronbach Alfa Katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Baştuğ (2015) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçeğin 4 faktörden [yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutumlar (YYİDT), yazmada kendini geliştirmek için kişisel çabalar (YKGİKÇ), yazı yazmaya yönelik davranışsal tutumlar (YYYDT) ve yazmaya ilişkin kendini değerlendirme (YİKD)] oluşan yapısıyla oluşturulan modelin uyum indekslerinin ($\chi^2/sd=2.483$, RMSEA=.45, TLI=.93, IFI=.94) yeterli olduğu görülmüştür.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

Ölçek Özkara (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Yazma öğretimiyle bağlantılı değerlendirme aracına duyulan ihtiyaca karşılık 1980'li yıllarda ABD'de bulunan Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek, nitelikli bir yazıda olması gereken özellikleri yedi başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar araştırmacı ve konuyla ilgili akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum olarak belirlenmiştir. Fikirler: Yazının vermek istediği mesajın gelişimidir. Organizasyon: Yazının iç yapısını oluşturmaktadır. Üslup: Yazarın yazıya verdiği kişiliği, tadı ve stildir. Kelime seçimi: Yazıda okuyucuyu aydınlatan, zengin, etkili ve doğru kelime kullanımıdır. Cümle akıcılığı: Yazıda ifadelerin düzgün ve akıcı olmasıdır. İmla: Yazarın yazısını imla kurallarına uyarak yazması demektir. Sunum: Yazının sayfada bütün olarak görünüşü, sayfa düzenidir (Özkara, 2007, s.4-5). Öğretim öncesinde, sürecinde ve sonunda elde edilen ürünler, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nde bulunan özelliklere ait kriterler göz önünde bulundurularak iki gözlemci tarafından 5, 3 ve 1 şeklinde puanlandırılarak veriler değerlendirilmiştir. Kodlayıcılar arasında tutarsızlık olan bazı çalışmalara tekrar geri dönülmüş ve yeniden kodlama yoluna gidilmiştir.

Yazma Bilgisi Formu

Yazma bilgisi formu Saddler ve Graham (2007) tarafından oluşturulmuştur. Bu form Graham vd. (1993) tarafından tasarlanan görüşme

sorularının yeniden dzenlenmesiyle oluşturulmuştur. Bu form ağık uęlu dokuz soruyu iğermektedir. Bu araştırmada yedi soru kullanılmıştır. İlk uę soru oğrencilerin yazma amacıyla ilgilidir: 1.Okulda neden yazmayı oğrettiklerini dūřünüyorsunuz, 2.Yazmayı oğrenmek okulda size nasıl yardımcı olabilir, 3.Yazmayı oğrenmek okulda dışında yaşamınız ięin size nasıl yardımcı olabilir? Sonraki uę soru, oğrencilerin iyi yazının ozellikleri, iyi ve zayıf yazarların yaptıkları ile ilgili bilgileri ile ilgilidir: 4.Buęun herhangi bir sınıfın oğretmeni olmanız istenip oğrencilerden biri size “İyi bir yazı nasıl olmalıdır?” sorusunu sorarsa bu oğrenciye iyi yazı hakkında ne sōyleyebilirsiniz, 5.Bazı oğrencilerin yazarken neden sorun yaşadığını dūřünüyorsunuz, onlar ięin yazmayı zorlaştıran sebepler nelerdir, 6.İyi yazarlar yazarken ne yaparlar? (Senden, ev odevin ięin ya da sınıfta verilen bir gōrev ięin bir yazı yazman istendiğinde bu konuda iyi bir yazı yazmak ięin nasıl plan yaparsın ve nasıl yazmaya başlarsın?) Sonraki soru, oğrencilerin yazma konusundaki stratejik bilgilerinin belirli yōnlerini değerlendirmeye yōneliktir: 7.Yazarken zorluk yaşadığınızda ne tūr şeyler yaparsınız? (Senin ięin önemli olan bir yazıyı teslim etmeden ōnce onu daha iyi hāle getirebilmek ięin hangi noktalara dikkat edersin?). Bu soruları iğeren bilgi formu 26 oğrenciye uygulanmıştır. Oęrencilerin seğiminde yazma tutumu ve yazma başarı puanları dikkate alınmıştır. Yazma başarıları farklı seviyelerde olan oğrenciler seğilerek kod ismi verilip dūřünceleri belirtilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada oğrencilerin yazma tutumları ve başarılarına ilişkin ōlęme arağları ęalıřma grubundaki 146 oğrenciyle farklı ders saatlerinde uygulanmıştır. Veri toplama sūreci 2018-2019 eğitim-oğretim yılının bahar dōneminde geręekleřtirilmiřtir.

Veri Analizi

İstatistiksel analiz SPSS 21 istatistik programı kullanılarak geręekleřtirilmiřtir. Analizlerden ōnce dağılımın tek ve ęok değişkenli normalliği kontrol edilerek verilerin normal dağılım gōsterdięi tespit edilmiştir. Yazma tutum ōlęei ve yazma başarısı ōlęeiğinin cinsiyete gōre ęarpıklık ve basıklık katsayılarının +2 ve -2 arasında olduğu tespit edilmiştir. Literatürde ęarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması, dağılımın normallik varsayımı ięin yeterli kabul edilir (Field, 2009). Ayrıca Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile normal dağılım varsayımı kalan veriler üzerinde incelenmiş ve veri setinin normal dağılım ozelliği gōsterdięi gōzlenmiřtir. Ayrıca ęoklu bağlantı problemi olup olmadığına da Varyans Būyütme Faktōrū-VIF ve Durbin Watson

değerleri incelenerek karar verilmiştir. Büyüköztürk'e (2009) göre, VIF değerinin 10'dan yüksek olması yapılacak analizde çoklu bağlantı problemi olabileceğine işaret etmektedir. Durbin Watson değerinin ise 1.5 ile 2.5 aralığında olması çoklu bağlantı sorunu olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2009). Yapılan analizler sonucunda yazma tutum ölçeği alt boyutları VIF değerlerinin hiçbirinin 10'dan büyük olmadığı (en yüksek VIF değeri =3.14), Durbin Watson değerinin de 1.87 olduğu belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği test edildikten sonra öğrencilerin yazma tutumlarını ve başarılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi ve yazma tutumunun yazma başarısına etkisini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumu alt boyutları ve yazma başarısına ait puanların betimsel istatistikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Yazma Tutumu Alt Boyutları ve Yazma Başarısına Ait Betimleyici İstatistikler*

Değişkenler	N	\bar{x}	Ss
Yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutumlar	146	62.02	14.38
Yazmada kendini geliştirmek için kişisel çabalar	146	18.63	4.35
Yazı yazmaya yönelik davranışsal tutumlar	146	27.97	9.28
Yazmaya ilişkin kendini değerlendirme	146	15.24	3.59
Toplam yazma tutumu	146	123.86	123.86
Yazma başarısı	146	17.59	6.31

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutumlar (\bar{x} =62.02), yazmada kendini geliştirmek için kişisel çabalar (\bar{x} =18.63), yazı yazmaya yönelik davranışsal tutumlar (\bar{x} =27.97), yazmaya ilişkin kendini değerlendirme (\bar{x} =15.24), yazma tutumu (toplam) (\bar{x} =123.86), yazma başarısı (\bar{x} =17.59) puan ortalamalarının olduğu görülmektedir.

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının ve yazma başarıları puanlarının cinsiyete göre farklılığı için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Tutumları ve Yazma Başarıları Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı için Yapılan İlişkisiz Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Değişkenler	cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Yazma Tutumu	erkek	68	119.42	23.26	144	-2.194	.03
	kız	78	127.74	22.48			
Yazma başarıları	erkek	68	15.55	6.31	144	-3.839	.00
	kız	78	19.41	5.80			

Tablo 2'ye göre ilkökul üçüncü sınıfa devam eden erkek öğrencilerin yazma tutum puan ortalamaları (\bar{x} =119.42) ile kız öğrencilerin yazma tutum puan ortalamaları (\bar{x} =127.74) arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir $t(144) = -2.194, p < .05$. Yazma başarıları puan ortalamalarına bakıldığında ise erkek öğrencilere (\bar{x} =15.55) göre kız öğrenciler (\bar{x} =19.41) lehine anlamlı farklılık bulunmuştur $t(144) = -3.839, p < .05$.

Araştırmada ele alınan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumu alt boyutları ile yazma başarı puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Tutumu Alt Boyutları ve Yazma Başarı Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Yazı Yazmaya İlişkin Duyuşsal Tutumlar	1				
2. Yazmada Kendini Geliştirmek İçin Kişisel Çabalar	.71**	1			
3. Yazı Yazmaya Yönelik Davranışsal Tutumlar	.06	-.01	1		
4. Yazmaya İlişkin Kendini Değerlendirme	.78**	.65**	.06	1	
5. Yazma Başarıları	.15	.11	.20**	.14	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde, ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazmada kendini geliştirmek için kişisel çabalar alt boyutu ile yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutumlar alt boyutu ($r = .71, p < .01$), yazmaya ilişkin kendini değerlendirme alt boyutu ile yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutumlar alt boyutu ($r = .78, p < .01$), yazmaya ilişkin kendini değerlendirme alt boyutu ile yazmada kendini geliştirmek için kişisel çabalar alt boyutu ($r = .65, p < .01$), yazma başarıları ile yazı yazmaya yönelik davranışsal tutumlar alt boyutu ($r = .20, p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Diğer değişkenler arasında anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır.

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının yazma başarılarını yordayıp yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış ve bu analizin sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Tutumlarının Yazma Başarılarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata	β	t	Sig.	F	R	R ²
Sabit	9.53	2.91		3.27	.00	2.54	.25	.06
Yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutumlar	.04	.06	.09	.66	.50			
Yazmada kendini geliştirmek için kişisel çabalar	.06	.17	.03	.27	.78			
Yazı yazmaya yönelik davranışsal tutumlar	.13	.05	.19	2.39	.01			
Yazmaya ilişkin kendini değerlendirme	.04	.23	.03	.22	.82			

$$R=.25, R^2=.06, F_{(4,141)} = 2.54, p<.05$$

Tablo 4'te verilen çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(4,141)}=2.54, p<.05$). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yazma başarısı üzerindeki görece önem sırası; yazı yazmaya yönelik davranışsal tutumlar ($\beta=.19$), yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutumlar ($\beta=.09$), yazmada kendini geliştirmek için kişisel çabalar ($\beta=.03$) ve yazmaya ilişkin kendini değerlendirme ($\beta=.03$)'dir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, yazı yazmaya yönelik davranışsal tutumlar değişkeninin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumları yazma başarıları toplam varyansının %06'sını yordamaktadır.

Yazma başarıları düşük, orta ve yüksek olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma bilgileri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yazma Başarıları Düşük, Orta ve Yüksek Olan İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Bilgileri

Değişkenler	Sorular	Emre	Ash	Ali	Mine
Yazma Tutumu		121	81	170	126
Yazma Başarısı		11	19	25	30

Yazma Bilgisi	1.Okulda neden yazmayı öğrettiklerini düşünüyorsunuz?	Okuma ve yazma öğretmek için öğretiyorlar.	Diğer derslerde başarılı olmak için.	Okumayı ve yazmayı öğrenmemiz gerektiği için.	Yazı yazmayı ve okumayı öğrenmemiz için.
	2.Yazmayı öğrenmek okulda size nasıl yardımcı olabilir?	Mektup yazmaya yardımcı olabilir.	Yazımız güzelleşir.	Öğretmenimizin yazılarını okumamıza yardımcı olabilir.	Öğretmenimizden dinlediklerimizi yazmaya yardımcı olur.
	3.Yazmayı öğrenmek okul dışındaki yaşamınız için size nasıl yardımcı olabilir?	Yazmak için olabilir.	İsmimizi yazmayı öğreniriz.	Ev adresimizi yazmamıza yardımcı olabilir.	Öğretmenimizin verdiği ödevleri yazmamıza yardımcı olur.
	4. Bugün herhangi bir sınıfın öğretmeni olmanız istenip öğrencilerden biri size “İyi bir yazı nasıl olmalıdır?” sorusunu sorarsa bu öğrenciye iyi yazı hakkında ne söyleyebilirsiniz.	Eksiksiz yazılmalı.	Güzel olmalıdır.	Cümleler anlamlı ve kurallı olmalıdır.	Yazının güzel olması gerekir.
	5.Bazı öğrencilerin yazarken neden sorun yaşadığını düşünüyorsunuz, onlar için yazmayı zorlaştıran sebepler nelerdir?	Yavaş yazdıkları için.	Nokta, virgül ve ünlem koymazlar.	Kelimeleri yanlış yazdıkları için.	Noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri için.
	6.İyi yazarlar yazarken ne yaparlar? (Senden, ev ödevin için ya da sınıfta verilen bir görev için bir yazı yazman istendiğinde bu konuda iyi bir yazı yazmak için nasıl plan yaparsın ve nasıl yazmaya başlarsın?)	Düşünüyorlardır.	Cümlenin başında büyük harfle başlarlar.	Yazım kurallarına dikkat ederler.	Başlık koyarlar, paragraf başı yaparlar.

7.Yazarken zorluk yaşadığınızda ne tür şeyler yaparsınız? (Senin için önemli olan bir yazıyı teslim etmeden önce onu daha iyi hâle getirebilmek için hangi noktalara dikkat edersin?)	Öğretmene sorarım.	Ailemden yardım alırım.	Benden daha iyi birisinden yardımcı olmasını istiyorum.	Öğretmene sorarım.
---	--------------------	-------------------------	---	--------------------

Tablo 5'e göre öğrencilerin yazma bilgileri değerlendirildiğinde başarılı oldukları söylenemez. Yazma tutumu ve yazma başarısı açısından düşük ve yüksek puan alan öğrencilerin yazma bilgileri değerlendirildiğinde aralarında çok farklılığın olmadığı ve sınırlı bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yazma bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğrenciler okulda yazmanın öğretilmesinin nedenleri arasında gereklilik olarak görmeleri ve diğer derslerde başarılı olmaları gelmektedir. Yazmayı öğrenmenin okulda mektup yazma, yazının güzelleşmesi, öğretmenin yazılarını okuma, dinlenenleri yazma, okul dışında ise isim ve adres yazma, ödevleri yazma konusunda yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Öğrenciler iyi bir yazıda bulunması gereken özellikler arasında eksiksiz yazılmalı, güzel olması, cümlelerin anlamlı ve kurallı olması özelliklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin yazarken sorun yaşamalarının sebepleri arasında yavaş yazmaları, nokta, virgül ve ünleme dikkat etmemeleri, kelimeleri yanlış yazmaları gelmektedir. İyi yazarların yazma sürecinde yaptıkları uygulamalar arasında ise düşünmeleri, başlık koymaları, paragraf başı yapmaları, cümlenin başına büyük harfle başlamaları ve yazım kurallarına dikkat etmeleri gelmektedir. Yazma sürecinde sorun yaşadıkları zaman ise öğretmenin-den, ailelerinden ve kendilerinden daha iyi yazan kişilerden yardım aldıklarını belirtmişlerdir.

Sonuçlar

Bu çalışmada ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumları ve yazma başarıları arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Aynı zamanda yazma tutumu ve başarısı iyi ve kötü olan öğrencilerin birkaçının yazma bilgisi formları değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan birisi ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarı puanlarında erkek öğrencilere göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmasıdır. Araştırma bulgusu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Karakuş-Aktan, 2013; Ozonat, 2015; Pajares, Johnson

ve Usher, 2007; Tüfekçioğlu, 2010; Ulu, 2019). Kız öğrencilerin yazma becerilerinin daha iyi olmasının sebepleri yazma ödevlerini dikkatli yapmaları, günlük tutmaları ya da daha fazla kitap okumaları olabilir.

Araştırmada elde edilen diğer bulguya göre üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumu alt boyutları ve yazma başarıları arasında pozitif yönlü ilişkilere rastlanmıştır. Araştırma bulgusu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Daly (2014) tarafından yapılan araştırmada yazma becerisine yönelik düşük endişeli bireylerin yüksek endişeye sahip bireylere göre dilbilgisi sınavları ve yazma becerilerinden daha iyi puan aldıkları tespit edilmiştir. Diğer bir araştırmada ise öğrencilerin yazma başarılarına yazma tutumlarının olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Graham vd., 2007). Öğrencilerin yazma tutumlarının yazma başarılarını olumlu etkilemesinin yanı sıra öğrencilerin yazma başarılarının yazma tutumlarına etkisi olduğu ifade edilmektedir. Kear vd.'ne (2000) göre eğer zayıf tutum sınırlı yazma deneyimlerinden kaynaklanıyorsa, öğretmenler öğrencilerin yapılandırılmış ve bağımsız yazma deneyimleri için fırsatlarını arttırmalıdır. Bu doğrultuda yazma tutumu ve yazma başarısı arasında pozitif yönlü ilişki olduğu söylenebilir.

Araştırmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının yazma başarılarının %06'sını yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Bulut (2017) tarafından yapılan araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutum ve öz yeterlik inançlarının özetleme başarılarına doğrudan etkisinin olduğu bulunmuştur. Güney (2016) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmenlerine göre yazma becerisinin önündeki engeller arasında öğrencilerin olumsuz tutumları yer almaktadır. Yazma başarısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin yazma bilgileri değerlendirildiğinde ise bilgilerin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgusu yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Graham vd., 1993). Bu durumun okullarda yazma becerisinin gelişimi göz ardı edildiğinden iyi ve kötü yazarlar arasında bir farklılık bulunmamasından kaynaklanacağı tahmin edilmektedir. Öğrenciler yazma sürecinde başarılı olmak için bazı konulara hiç değinmemişlerdir. Yapılan araştırmalarda öğrenciler yazma sürecinde başarılı olmak için zihinsel hazırlık yapma, akran incelemesi gerektiğini belirtmişlerdir (Lin, Monroe ve Troia, 2007; Öz, 2011). Yazma konusunda geri bildirim alınması, öz düzenleme yapma, yakın çevreden hareket etme, ilk olarak taslak metin yazma, metin uzunluğu, kelime çeşitliliği, sözlüğe bakma, yayımlama da bu araştırmada öğrencilerin değinmediği konular arasında yer almaktadır (Fritzsche vd., 2003; Graham ve Harris, 2000; Graham vd., 2005; Hall ve Grisham-Brown,

2011; Olinghouse ve Graham, 2009; Öz, 2011). Akyol (2012) yazma güçlüklerinin çocuğun kendine güveni açısından olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir. İlkokulda genellikle öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle veriler yazıya yönelik tutumların okumaya yönelik tutumlardan daha olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır (Cunningham, 2008).

Yazma becerisinin gelişiminde sürece dayalı yazma modellerinin önemi vurgulanmaktadır (Bayat, 2014; Sever ve Memiş, 2013). Bu süreçte yazma becerisinin geliştirilmesi ve yazma tutumunun olumlu hale gelmesinde başta öğretmen olmak üzere ailelere de önemli görevler düşmektedir. Öncelikle öğretmenler öğrencilerde yazma alışkanlığının oluşmasını sağlayarak onların alıştırmaya yaptırarak dönüt vermelidir (Akyol, 2006). Güney (2016) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmenleri ailenin de yazma becerisine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Ayrıca gruplar da etkilidir. Smiles ve Short (2006) yazı topluluğunun bir parçası olmanın önemini vurgulayarak yazar bir arkadaşı olmaya istekli birinin yazmaya devam etmesi için teşvik edici olduğunu belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bazı öneriler getirilmiştir:

- Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için yazma tutumları olumlu hale getirilmeli ve yazma bilgileri geliştirilmelidir. Bu nedenle yazma stratejileri üzerinde durulmalıdır.
- Yazma becerisinin geliştirilmesi konusunda sadece sorumluluğu öğretmen değil aynı zamanda aile, okul yönetimi de almalıdır. Dolayısıyla farklı kişiler iş birliği içerisinde çalışarak öğrencilerin yazma becerileri geliştirilmelidir.
- Öğrencilerin yazılarını bağımsız olarak değerlendirme ve geliştirme kapasiteleri artırılmalıdır.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretilimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88.
- Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 1133-1141.
- Bayburtlu, Y.S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 137-158.
- Bergea, K.L., Skarb, G.B., Matreb, S., Solheimb, R., Evensenc, L.S., Otnesb, H., & Thygesen, R. (2019). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(1), 6-25.
- Bifuh-Ambe, E. (2013). Developing successful writing teachers: Outcomes of professional development exploring teachers' perceptions of themselves as writers and writing teachers and their students' attitudes and abilities to write across the curriculum. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(3), 137-156.
- Buhrke, L., Henkels, L., Klene, J., & Pfister, H. (2002). *Improving fourth grade students' writing skills and Attitudes*. Master of Arts Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Program.
- Bulut, P. (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 281-285.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cunningham, D.D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 19-36.

- Daly, J.A. (2014). Writing apprehension and writing competency. *The Journal of Educational Research*, 72(1), 10-14.
- Daly, J.A., & Miller, M.D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.
- De La Paz, S., & Graham, S. (1997). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 203-222. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.203>.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Erkan, Y.D., & Saban, A.I. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in, writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 163-191.
- Field, A.P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England: SAGE.
- Fritzsche, B.A., Young, B.R., & Hickson, K.C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Journals & Books*, 35(7), 1549-1557.
- Goodall Jr., H.L. (2019). *Writing qualitative inquiry*. New York: Taylor & Francis.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536.
- Graham, S., Harris, K.R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241.
- Graham, S., & Harris, K.R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12. DOI: 10.1207/S15326985EP3501_2
- Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude towards writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237-249.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 970-985. DOI: 10.7884/teke.637
- Hall, A.H., & Grisham-Brown, J. (2011). Writing development over time: Examining preservice teachers' attitudes and beliefs about writing. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32, 148-158.

- Humes, A. (1983). Research on the composing process. *Review of Educational Research*, 53, 201–216.
- Kalaycı, ř. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karakoç-Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Karakuş-Aktan, E.N. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerine bir araştırma (Kütahya ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 701-732.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kear, D.J., Coffman, G.A., C. McKenna, M.C., & Ambrosio, A.L. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 54(1), 10-23.
- Lamb, B. (1997). *Booknotes: America's finest authors on reading, writing, and the power of ideas*. New York: Random House.
- Lin, S.C., Monroe, B.W., & Troia, G.A. (2007) Development of writing knowledge in grades 2–8: A comparison of typically developing writers and their struggling peers. *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), 207-230, DOI: 10.1080/10573560701277542
- Nielsen, K. (2012). Self-assessment methods in writing instruction: a conceptual framework, successful practices and essential strategies. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 1-16.
- Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 37-50. doi: 10.1037/a0013462
- Özonat, Z. (2015). Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algıları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 207-220.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri: Alan araştırması*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. Sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pajares, F., Johnson, M.J., & Usher, E.L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104-120.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.

- Popovich, M.N., & Masse, M.H. (2005). Individual assessment of media writing student attitudes: Recasting the mass communication writing apprehension measure. *J6MC Quarterly*, 82(2), 339-355.
- Saddler, B., & Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), 231-247. doi: 10.1080/10573560701277575
- Sarkhoush, H. (2013). Relationship among Iranian EFL learners' selfefficacy in writing, attitude towards writing, writing apprehension and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1126-1132.
- Sever, E., & Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım–noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 1-11.
- Smiles, T.L., & Short, K.G. (2006). Transforming teacher voice through writing for publication. *Teacher Education Quarterly*, 33(3), 133-147.
- Susar-Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.
- Thomas, C. C., Englert, C. S., & Gregg, S. (1987). An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning disabled students. *Remedial and Special Education*, 8, 21–30
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Tok, M., Rachim, S. ve Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *GEFAD/GUJGEF*, 34(2), 267-292.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.
- Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ve yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1601-1611.
- Ulu, H. (2019). Investigation of fourth grade primary school students' creative writing and story elements in narrative text writing skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(5), 273-287.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 979-992.